

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М.П.ДРАГОМАНОВА

СЛАВІНА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА

УДК 159.922.6:371.13(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-
ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Київ – 2009

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ I..... | 12 |
| ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ..... | 12 |
| 1.1. Роль емоцій та почуттів у життєдіяльності людини..... | 12 |
| 1.2. Особливості емоційно-почуттєвого розвитку дитини дошкільного віку..... | 34 |
| 1.3. Психолого-педагогічні умови емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку..... | 50 |
| ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ..... | 63 |
| РОЗДІЛ II..... | 65 |
| ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 65 |
| 2.1. Методика вивчення особливостей емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників..... | 65 |
| 2.2. Результати вивчення емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників за умов використання традиційної та особистісно-орієнтованої навчально-виховних технологій..... | 87 |
| ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ..... | 113 |
| РОЗДІЛ III..... | 116 |
| ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНО- ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 116 |
| 3.1. Програма оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку..... | 116 |
| 3.2. Аналіз результатів реалізації програми з оптимізації емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Психолого-методичні рекомендації щодо оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку в практиці роботи дошкільних навчальних закладів | 145 |
| ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ | 165 |
| ВИСНОВКИ | 168 |
| ДОДАТКИ | 171 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 205 |

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Розвиток і виховання підростаючого покоління, формування гармонійної особистості – пріоритетна мета побудови нового демократичного суспільства. Це визначає вимоги до системи дошкільного виховання, що повинно ґрунтуватись на врахуванні індивідуально-психологічних якостей особистості дитини, зокрема її емоційно-почуттєвих особливостей.

Вивчення різних компонентів емоційно-почуттєвої сфери особистості було предметом численних теоретико-емпіричних досліджень. Але й сьогодні питання, що ж таке емоція – залишається актуальним, як для психологів, так і для фізіологів. У сучасній психологічній науці існують багато підходів щодо розуміння сутності емоцій (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, І.А.Вартанян, В.К.Вілюнас, Ч.Дарвін, В.С.Дерябін, Д.Джонсон, Б.І.Додонов, К.Ізард, В.Б.Кеннон, Е.Клапаред, М.С.Лебединський, О.М.Леонт'єв, Д.Ліндслей, І.Макдаугал, В.М.Мясищев, Є.С.Петров, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, П.В.Сімонов, Д.Уотсон, П.М.Якобсон та ін.).

У ряді досліджень (Б.І.Ананьєв, Б.І.Додонов, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейн, П.Фресс, П.М.Якобсон, та ін.) вживається два поняття – "емоції" та "почуття" – як синоніми одного значення. В інших роботах (В.К. Вілюнас, В.С. Дерябін, К. Ізард, О.М. Леонт'єв, І.Х. Шингаров, та ін.) емоції, почуття та переживання розглядаються як різні значення.

У вітчизняній психології найбільш прийнятним вважається означення, за яким емоції – це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого співвідношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта (В.К.Вілюнас, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, П.В.Сімонов та ін.). Більш складним та багатогранним є розуміння почуттів. Почуття розглядаються, як одна з основних форм переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, як стійкого емоційного ставлення до значущого об'єкта.

Достатньо розробленим є питання щодо ролі емоційно-почуттєвих явищ у

житті людини, а також механізми їх виникнення. Підходи до вирішення цих питань оформлені у теоріях емоцій – фізіологічних (Ч. Дарвін, У.Джемс, У.Кеннон, К.Ізард та ін.); психодинамічних (В.Вундт, З.Фрейд, Е.Клапаред, М.Арнольд, С.Л.Рубінштейн та ін.) та когнітивних (Б.Спіноза, Н.Я.Грот, С.Шехтер, Р.С.Лазарус, П.В.Сімонов та ін.).

Провідним положенням щодо емоційно-почуттєвого розвитку є його тісне переплетіння із розвитком особистості дитини. Саме емоційно-почуттєвий розвиток розглядається як основа особистісного (І.Д.Бех, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.П.Зінченко, Г.С.Костюк, В.К.Котирло, О.М.Леонт'єв та ін.).

З одного боку, емоції, почуття є проявом активності дитини, виявляються, розвиваються і формуються в її діяльності (Л.І.Божович, М.І.Лісіна, С.Ю.Мещерякова й інші), з іншого боку, емоції беруть участь у регуляції діяльності та виконують функцію психічного розвитку (Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, П.В.Сімонов).

Особливості емоційно-почуттєвої сфери дошкільника вивчали Г.М.Бреслав, О.В.Запорожець, А.І.Захаров, В.В.Зеньківський, О.Є.Іванашко, В.К.Котирло, Г.Д.Кошелева, В.У.Кузьменко, О.І.Кульчицька, В.В.Лебединський, І.В.Мельничук, Я.З.Неверович, Р.В.Павелків, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко та інші. Емоція розглядається як така, що відбиває переживання дошкільника у певній ситуації, а почуття – стійке емоційне ставлення дитини до навколишнього і до самого себе (О.Л.Кононко, Ю.О.Приходько). Відзначається тісний зв'язок емоційно-почуттєвої сфери дитини із становленням її моральності, взаємин із оточуючими, з формуванням характеру.

У працях О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, С.Є.Кулачковської, Л.І.Лісіної, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, О.Я.Чебикіна та інших показано інтенсивний розвиток емоцій під впливом соціальних умов життя та виховання, доведено, що у процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів, її емоції набувають багатшого

змісту і складніших форм прояву.

Частина досліджень розглядають емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника як складову психологічної готовності дитини до шкільного навчання, вирізняючи емоційну, або емоційно-вольову готовність (Т.В. Дуткевич, В.К.Котирло, В.С.Мухіна та ін.).

Розробкою питань конкретних методик формування емоційно-почуттєвої сфери особистості дошкільника займались Г.М. Бреслав, О.В.Гордєєва, В.В.Лебединский, Т.С. Кириленко, О.І. Кульчицька, Я.З. Неверович, О.С.Нікольська, О.І. Захаров, М.І.Чистякова та ін.

Разом з накопиченим масивом результатів теоретичних та емпіричних досліджень розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільника, слід відзначити низку проблем, які не були висвітлені. Так, емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника розглядався переважно у контексті інших періодів дошкільного дитинства і окремого вивчення не отримав. Ще однією проблемою є порівняння показників емоційно-почуттєвого розвитку дітей, які відвідують різні типи дитячих навчальних закладів. Зокрема, з традиційною системою виховання та з особистісно-орієнтованою технологією.

Актуальність для практики дошкільного виховання та недостатня розробленість у психології проблеми емоційно-почуттєвого розвитку дошкільників і зумовили вибір нами теми дослідження – **«Психологічні особливості емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами дослідження. Тема дисертаційного дослідження відповідає тематичному плану наукових досліджень Кам'янець-Подільського державного університету і затверджена вченою радою КПДУ (протокол №1 від 13.05.2003р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №1 від 24.02.2009р.).

Мета дослідження полягає в емпіричному дослідженні особливостей та

умов емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників у системі дошкільного виховання.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що:

. емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника є соціальним за своєю природою та передбачає включення дитини в систему спілкування з оточуючими;

. особливості емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника визначаються за такими критеріями як модальність емоційно-почуттєвих станів, їх динамічні особливості, здатність дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани, її здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших;

. успішність емоційно-почуттєвого розвитку зумовлена включенням дитини в позитивно забарвлене емоційно насичене спілкування з дорослими та ровесниками, зміст якого орієнтує дитину на очікуваний вступ до школи.

Для досягнення мети дослідження були поставлені та послідовно розв'язані такі **завдання**:

1. На основі теоретичного аналізу психологічних досліджень обґрунтувати сутність емоційно-почуттєвого розвитку дитини.
2. Визначити критерії та рівні емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.
3. З'ясувати розподіл старших дошкільників за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку за умов традиційної та особистісної орієнтованої технології дошкільного виховання.
4. Розробити та впровадити програму оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.
5. Розробити психолого-методичні рекомендації для вихователів та батьків з питань оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника.

Об'єктом дослідження виступає особистісний розвиток дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – психологічні особливості емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили теоретичні підходи до дослідження емоційно-почуттєвої сфери особистості (В.К.Вілюнас, Б.І.Додонов, С.Л.Рубінштейн, П.В.Сімонов, П.М.Якобсон). Фундаментальні положення психологічної науки, що розкривають особливості психічного розвитку дитини (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, Г.С.Костюк) та дитини дошкільного віку (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.Є.Іванашко, В.К.Котирло, О.Л.Кононко, Р.В.Павелків, Т.О. Піроженко, Ю.О.Приходько).

Суттєве значення в осмисленні особливостей емоційно-почуттєвого розвитку дошкільників мали роботи Г.М.Бреслава, М.І.Лісіної, Г.Д.Кошелевої, В.У.Кузьменко, О.І.Кульчицької, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко.

Методи дослідження. У роботі використовувалась система методів, що включає: теоретичний аналіз літературних джерел з метою визначення стану розробленості означеної проблеми, методи спостереження, анкетування, експертних оцінок, бесіди, аналізу продуктів діяльності, статистичні методи. Для діагностики емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника використано методики: «Визначення емоцій за фотографіями» (Г.А.Урунтаєва, Ю.А.Афонькіна), «Визначення емоційної обумовленої поведінки дошкільників» (Г.А.Урунтаєва, Ю.А.Афонькіна), «Кольоропанорама», «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р.Бернс і С.Кауфман), «Розпізнавання почуттів».

Надійність та вірогідність отриманих результатів забезпечена опорою дослідження на фундаментальні теоретичні і методологічні положення, розроблені у психології, а також репрезентативністю вибірки досліджуваних, використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, кількісним та якісним аналізом отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі

ДНЗ №15, ДНЗ №20 (з традиційними технологіями дошкільного виховання) м. Кам'янця-Подільського та ДНЗ АБВГДейка №53 (з особистісно-орієнтованою технологією) м.Житомира.

В експериментальній роботі на різних етапах дослідження брали участь 95 дітей старшого дошкільного віку, 80 батьків та 8 вихователів ДНЗ. Дослідження проводилось упродовж п'яти років (з 2003 по 2008 рік).

Наукова новизна одержаних результатів полягають у тому, що:

- *вперше* обґрунтовано поняття емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника, розроблено критерії (модальність емоційно-почуттєвих станів, динамічні особливості емоційно-почуттєвих проявів, здатність усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани, здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших) та визначено рівні (високий, середній та низький) емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника; експериментально досліджено особливості емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника; обґрунтовано і розроблено програму оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників; визначено психолого-педагогічні умови оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.

- *розширено та доповнено* уявлення про емоційно-почуттєвий розвиток дітей в умовах дошкільного навчального закладу;

- *набуло подальшого розвитку* питання про залежність емоційно-почуттєвого розвитку від системи взаємин старших дошкільників з ровесниками та дорослими.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що методика дослідження емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників може використовуватись працівниками дитячих навчальних закладів у якості психодіагностичного інструментарію. Розроблена і апробована автором програма оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника може застосовуватись вихователями та практичними

психологами дошкільних навчальних закладів як основа для проведення відповідної роботи з дітьми. Теоретичні та експериментальні результати дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх вихователів, психологів під час вивчення курсів «Психологія дошкільника», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія розвитку», а також при розробці навчальних посібників, рекомендацій та науково-методичних порад.

Впровадження результатів дослідження здійснювалось у навчально-виховній роботі з дітьми старшого дошкільного віку Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу №15 (довідка №39 від 24.11.2008р.), Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу №20 (довідка №30 від 18.11.2008р.), Житомирського дошкільного навчального закладу №53 (довідка №360 від 05.12.2008р.), а також зі студентами Кам'янець-Подільського національного університету (довідка №48 від 27.11.2008р.).

Апробація результатів дисертації. Результати дослідження доповідались та отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції «Підготовка соціальних педагогів у вищій школі до здійснення соціального супроводу кризових категорій населення» (Чернівці, 2004р.), на Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості» (Київ, 2006р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості і міжособистісних взаємин» (Київ-Кам'янець-Подільський, 2009р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2008р.), на щорічних звітних конференціях викладачів та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка 2003-2008рр.), засіданнях кафедр загальної та практичної психології і медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2003-2008рр.).

Публікації. Головні положення дисертації висвітлено у 11 одноосібних публікаціях автора, 8 з них – у фахових виданнях ВАК України, матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Структура та обсяг дисертації зумовлені логікою розв'язання поставленої мети дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (222 найменування, з них 6– іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 223 сторінки, основна частина складає 170 сторінок і містить 23 таблиці та 3 рисунки на 26 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Роль емоцій та почуттів в життєдіяльності людини

В сучасній психологічній науці існують багато підходів щодо розуміння сутності емоцій (Б.І.Ананьєв, П.К.Анохін, І.А.Вартанян, В.К.Вілюнас, Ч.Дарвін, В.С.Дерябін, Д.Джонсон, Б.І.Додонов, К.Ізард, В.Б.Кеннон, Е.Клапаред, М.С.Лебединський, О.М.Леонтєв, Д.Ліндслей, І.Макдаугал, В.М.Мясищев, Є.С.Петров, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, П.В.Сімонов, Д.Уотсон, П.М.Якобсон та ін.) [5; 6; 7; 8; 32; 37; 38; 39; 54; 59; 60; 64; 80; 81; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 135; 175; 176; 183; 184; 215].

У сучасній психології проблема емоцій та почуттів особистості належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на вивченні емоцій як фундаментальній сфері психічного розвитку людини, як базису її духовного життя, як інтимно-сутнісного пласту психіки.

Сьогодні емоційна сфера особистості стає предметом досліджень. Але розробка у психологічній науці ефективних методів розвитку емоцій та почуттів, розкриття базисних категорій емоційної сфери, проблеми модальності емоцій особистості досі не набули достатнього обґрунтування. З одного боку, через труднощі у дослідженні емоційних явищ, зумовлених природою емоційних процесів, їх невлівимістю, короткочасністю перебігу, залежністю від індивідуальних особливостей та спрямованості особистості, умов її суспільного розвитку, з іншого – складністю експериментального (об'єктивного) та діагностичного вивчення.

Сучасний етап теоретичної розробки проблеми емоцій та почуттів, їх понятійний апарат характеризується термінологічним різноманіттям і тому

потребує узагальнення та систематизації. Помітними є концептуальні розходження або ототожнення у трактуванні понять "емоція і почуття", "емоція та афект", "емоція і переживання", "емоція і психічний стан", що свідчить про невпорядкованість та розмитість визначень окремих підкласів цілісної, динамічно змінної емоційної системи. Так, одні автори ототожнюють емоції з почуттями та емоційними переживаннями [156; 217; 218 та ін.], інші – чітко диференціюють їх [8; 37; 38; 80; 81; 126; 128; 151; 183; 184 та ін.]. Деякі автори вкладають різний зміст в поняття "емоції" [7; 37; 38; 39; 51; 60; 143; 175; 176 та ін.]. Визначення емоцій ускладнюється ще й тим, що вони тісно інтегрують з іншими властивостями, процесами та психічними станами [37; 38; 39; 59; 60; 170 та ін.].

У низці досліджень (Б.І.Ананьєв, Б.І.Додонов, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейн, П.Фресс, П.М.Якобсон та ін.) поняття "емоції" та "почуття" вживаються – як синоніми одного значення. В інших роботах (В.К.Вілюнас, В.С. Дерябін, К. Ізард, О.М. Леонтєв, І.Х. Шингаров, та ін.) емоції, почуття та переживання розглядаються як різні значення [6; 7; 37; 39; 59; 60; 80; 81; 124; 125; 126; 128; 156; 175; 176; 204; 211; 215].

З іншого боку, емоції розглядаються або як властивості психіки (В. Вітвицький, В. Вундт, І.П.Павлов, Б.М.Теплов, та ін.), або як процеси (У. Джемс, Р.С.Лазарус, К.Ланге, Ж.Піаже, З.Фрейд, та ін.), або як стан психіки (Б.І.Додонов, Н.І. Наєнко, С.Л. Рубінштейн, П.В.Сімонов, О.О. Смірнов та ін.) [45; 59; 60; 117; 118; 119; 151; 154; 156; 175; 176; 183; 184; 192; 205].

Плутанини додає також те, що емоційні явища властиві також і тваринам. Почуття ж властиві лише людині. Фактично термін «емоція» вживається у двох різних значеннях. Перше з них позначає всю сферу переживань людини, а друге – ситуативний їх вияв. Почуття ми розглядаємо як різновид емоцій зі специфічними ознаками. Вони є стійким психічним явищем, властивим особистості та визначеним її ставленням до тих чи інших сторін дійсності. Емоцію будемо розглядати як ситуативний вияв почуття. З такого тлумачення випливає нерозривна єдність емоцій та почуттів, що дає підстави розглядати їх

як цілісну емоційно-почуттєву сферу особистості.

У вітчизняній психології прийняте наступне тлумачення поняття емоції.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого співвідношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта (В.К.Вілюнас [37; 39], А.В.Петровський [153; 154], С.Л.Рубінштейн [175; 176], П.В.Сімонов [183; 184] та ін.)

Емоції – це форма відображення дійсності, своєрідність якого полягає у тому, що вони передають значення об'єктів для життя людини у формі переживання (приємне – неприємне, задоволення – незадоволення). Враховуючи значення об'єктів, людина регулює свою діяльність за допомогою волі – уникає шкідливого та засвоює корисне. Тому часто емоційно-вольові процеси розглядаються у єдності як афективна сфера особистості [41].

Особливу актуальність для нашої роботи представляють системні теорії, які дають відносно цілісне уявлення про механізми виникнення та розвиток емоцій.

У цьому плані цікавими є теорії вітчизняних (П.К.Анохіна, П.В.Сімонова), зарубіжних (В.Вундта, Ч.Дарвіна, У.Джемса, К.Ізарда, К.Ланге) та багатьох інших авторів. Розглянемо деякі з цих теорій [8; 45; 54; 80; 81; 118; 119; 183; 184].

Теорії емоцій по-різному пояснюють причини їх появи та умови перебігу.

Еволюційна теорія – розроблялась Ч. Дарвіним [54]. Основні емоції, їх вираження, здатність розуміти інших спільні для людини і тварин, є вродженими і залежать від анатомічної будови організму. Аргументи Дарвіна: а) люди в різних культурах користуються однаковими виражальними засобами емоцій;

б) тварини здатні розуміти емоції інших видів, а людина розуміє емоції тварин.

Периферична теорія (У.Джемса - Г.Ланге) [54; 118; 199]. Причина

емоцій у змінах периферичної нервової системи (вегетативні – зміна калібру судин; склад крові). За цією теорією, на зовнішній вплив реагують спочатку периферичні відділи нервової системи, а потім виникає переживання. Але однакові фізіологічні зміни супроводжують різні за якістю емоції, а штучні органічні зміни не викликають емоцій. Відомо, що коли хворий на гіпертонію приймає ліки, вони розширюють судини, але якихось конкретних переживань не викликають.

Теорію У.Джемса і Г.Ланге різко критикував фізіолог У.Кеннон. Він відзначав дві обставини.

По-перше, фізіологічно виникаючі зрушення при різних емоціях бувають схожі один на одного, та не відображають їх якісну своєрідність.

По-друге, ці фізіологічні зміни розгортаються повільно в той час, як емоційні переживання виникають швидко, тобто передують фізіологічній реакції.

У.Кеннон показав, що штучно викликані фізіологічні зміни, які характерні для певних сильних емоцій, не завжди викликають очікувану емоційну поведінку. З точки зору У.Кеннона, емоції виникають внаслідок специфічної реакції центральної нервової системи, зокрема таламуса.

Він представив схему виникнення емоцій: подразники → збудження таламуса → емоція → фізіологічні зміни [80].

Таламічна теорія (У.Кеннона –П.Барда) [47; 83; 102; 215]. Емоції та органічні зміни відбуваються одночасно з одного джерела – таламуса (орган головного мозку). Сьогодні прийнято говорити про складне поєднання та взаємозумовленість емоцій та органічних змін, а не про передування одного з цих явищ.

Когнітивна чи інформаційна теорія (П.В.Сімонов) [183; 184]. Емоції визначаються певною актуальною потребою та можливістю її задоволення. Позитивні емоції виникають, якщо реальні результати відповідають очікуваним при реалізації цілей. Негативні – коли отримувані результати менш значні, ніж очікувані.

Когнітивно-фізіологічна теорія (С.Шехтер) [83]. Емоції залежать від пам'яті та мотивації (установки, інструкції). В експерименті двом групам людей давали фізіологічний розчин, попереджаючи в одній групі, що він викликає гнів, а в другій – радість. Більшість досліджуваних констатували в себе появу відповідних почуттів.

Реактивна теорія (Дж.Уотсон), за якою емоції – це специфічний вид реакцій, які виявляються в трьох формах: люті, страхові та коханні. Завдяки процесам навчання збільшується число факторів, які викликають ці реакції і формують нові типи реакцій, що проявляються разом з природженими. Але «...хоча у всіх емоційних реакціях проявляються такі зовнішні фактори, як рух очей, рух ніг, тулуба, домінуючим є вісцеральні та секреторні фактори [221, с. 165]».

Теорія базових емоцій (К.Ізард, Р.Плачик) [81] має в своїй основі 5 ключових припущень:

1. Десять фундаментальних емоцій створюють основну мотиваційну систему людського існування.
2. Кожна фундаментальна емоція має унікальні мотиваційні та феноменологічні властивості.
3. Фундаментальні емоції такі, як радість, печаль, гнів, сором ведуть до різних внутрішніх та зовнішніх переживань.
4. Емоції взаємодіють між собою, можуть посилити чи послабити одна одну.
5. Емоційні процеси взаємодіють з спонуканнями, і з гомеостатичними, перцептивними, когнітивними та мотиваційними процесами та можуть впливати на них.

За К.Ізарда, емоції становлять трирівневий процес, який включає переживання або усвідомлене відчуття емоцій, процес, що відбувається у внутрішніх системах організму, виразні комплекси емоцій, що піддаються спостереженню [80; 81].

Один із найвідоміших продовжувачів цього напрямку Роберт Плачик, також надаючи особливого значення тому, які емоційні явища є первинними, а які похідними, виділяє загальні властивості "первинних емоцій". За Плачиком, емоції можна вважати первинними, якщо:

- вони релевантні базовим біологічним адаптивним процесам;
- присутні в тій або іншій формі на всіх еволюційних рівнях;
- не залежать від конкретних нейрофізіологічних структур або частин тіла;
- не залежать від інтроспекції (хоча вона і може використовуватися);
- можуть бути визначені первинно в поведінкових ("стимульно-реактивних") термінах.

Дослідник виділяє вісім основних прототипів емоційного поведіння і вісім відповідних їм видів первинних емоцій.

1. Інкорпорація — поглинання їжі й води — прийняття, схвалення, благоговіння.
2. Відторгнення — реакція відторгнення, екскреція, блювота — відраза.
3. Руйнування — спроба усунення перешкоди на шляху задоволення — гнів.
4. Захист — спроба уникнути руйнування, передусім у відповідь на біль (загрозу болю) — страх.
5. Репродуктивна поведінка — реакції, що супроводжують сексуальну поведінку — радість, екстаз.
6. Депривація — втрата об'єкта, що дає задоволення — горе, зневіра.
7. Орієнтування — реакція на контакт із новим, незнайомим об'єктом — подив.
8. Дослідження — невпорядковане вивчення навколишнього середовища — інтерес, цікавість, передбачення.

Поведінковим полярним парам відповідають пари базових емоцій:

- руйнування (гнів) — захист (страх);
- інкорпорація (прийняття, схвалення) — відторгнення (відраза);

- репродуктивна поведінка (радість) — депривація (горе, зневіра);
- дослідження (передбачення) — орієнтування (подив).

У свою чергу, кожний з цих вимірів охоплює цілий спектр подібних емоцій. Так, відторгнення охоплює нудьгу, небажання, антипатію, відразу, огиду і ненависть, а депривація — замисленість, меланхолію, печаль і скорботу. Ці виміри і спектри дають Р.Плачику змогу будувати тривимірну структурну модель емоційної сфери. Кожний спектр цього перевернутого конуса представляє базову емоцію, а вертикальна вісь — параметр інтенсивності. Поперечний розріз цього конуса дає вісім базових емоцій. Вторинні емоції утворюються в результаті комбінацій первинних емоцій, так: гордість = гнів + радість; скромність = страх + прийняття; оптимізм = радість + очікування тощо.

На думку Р.Плачика, особистісні риси й диспозиції утворюються таким самим чином. Теорію диференціальних емоцій (К.Ізарда) і теорію Р.Плачика відносять до теорій базових емоцій. Першу також вважають еkleктичною, тобто такою, в якій поєднуються різноманітні принципи та ідеї [81].

Біологічна теорія (П.К.Анохін) [8] наголошує на тому, що емоції є пристосувальним чинником у житті всього тваринного світу та людини. За допомогою позитивних емоцій відбувається закріплення правильності та адекватності акту пристосування. А до негативних емоцій, неспокою та пошуку нових вирішень призводять розбіжності аферентних посилок з акцептором дії внаслідок неадекватного, повноцінного акту.

Отже, "біологічна теорія емоцій" П.К.Анохіна розглядає пристосувальну роль емоційних переживань в організації акту поведінки. Основною умовою для появи негативних емоцій є наявність потреби, тобто незадоволена потреба викликає негативну емоцію. Таким же чином вони можуть виникнути в результаті неузгодження очікуваного з наявними результатами дії, позитивна - як результат збігу очікуваного з тим, що здійснилось.

Останні теоретичні розробки когнітивного напрямку схожі з

біосоціальними теоріями в підході до мотиваційної й адаптивної ролі емоцій, але відрізняються від них тим, що пріоритетну роль у процесі виникнення емоцій відводять когнітивним процесам. Проте як для перших, так і для других незаперечним фактом є те, що когнітивні процеси слугують необхідним елементом у ході подій, які активують емоцію.

До когнітивних теорій емоцій можна віднести два загальні класи теорій. Це теорія «Я», або теорія самосвідомості, і ті теорії, в рамках яких, першопричиною і компонентом емоцій вважаються когнітивні процеси. Центральним і домінуючим поняттям теорії «Я» є поняття «Я – концепція».

Як показало виконане дослідження, в сучасній психологічній літературі склались неоднозначні підходи до визначення поняття емоцій. Це викликано тим, що емоції як психічне явище дуже тісно переплітаються з іншими особливостями психіки, а також характеризуються відсутністю чітких уявлень, які дозволяють диференціювати різні види емоцій. Водночас проведений аналіз досліджень з проблеми емоцій свідчить, що вони є складним явищем психіки, пов'язаним з різними її властивостями та станами, а також характеризують суб'єктивне ставлення, виражене в специфічній формі переживання людини.

Що ж до підходів, які дозволяють розкрити особливості виникнення та розвитку емоцій, змісту їх психологічних механізмів у психології можна виділити дві групи таких концепцій.

По-перше, це концепції переважно з фізіологічними або психофізіологічними основами, в яких розкривається інтенсивність (Ч.Дарвін, У. Макдауголл та ін.), рефлексорність (У.Джемс, К.Ланге, Дж. Уотсон, С. Шехтер та ін.), сигнальність (М.Арнольд, П.К.Анохін, В.Вундт, Е.Тітченер та ін.), локалізація центральної нервової системи при виникненні, вияві, розвитку та закріпленні емоцій (К.Ізард, У.Кеннон – П.Бард, Р.Плачик, П.В. Сімонов та ін.).

По-друге, це концепції, в яких розглядається сутність та механізми самих емоцій, їх значення в свідомості та поведінці, а також розкриваються

гіпотетичні моделі, їх взаємодії як специфічної системи власне емоційного явища.

Дослідження показало, що питання виникнення та розвитку емоцій недостатньо опрацьовані в системних концепціях, що розглядалися.

Іншою проблемою психології емоційно-почуттєвої сфери особистості виступає з'ясування функцій, ролі емоцій і почуттів в життєдіяльності людини (Ч.Дарвін, В.С.Дерябін, Б.І.Додонов, К.Ізард, У.Кеннон, О.М.Леонт'єв, А.С.Нікіфоров, С.Я.Рубінштейн, П.М.Якобсон та ін.) [54; 59; 60; 80; 81; 83; 124; 126; 175; 176; 215].

Як відомо, нараховується понад 30 функцій емоцій в психологічній діяльності людини. Емоції мають чітко окреслену функціональну спрямованість. Дослідники виділяють дві основні групи функцій, пов'язані з нагромадженням і актуалізацією людського досвіду. Перша виявляється під назвами: закріплення - гальмування (П.К.Анохін), слідоутворення (О.М.Леонт'єв), підкріплення (П.В.Сімонов). Вона вказує на здатність емоцій і почуттів залишати відбитки у досвіді людини, закріплюючи ті впливи і дії, що їх зумовили. Актуалізацію закріпленого досвіду стверджує друга функція – попереджувальна. Змістовна сутність її полягає в тому, що актуалізація сформованих відбитків випереджає розвиток подій і емоцій, які при цьому виникають, а відтак почуття сигналізують про можливе приємне чи неприємне їх закінчення. Окреслюється також евристична функція (О.К.Тихомиров, Ю.Є.Виноградов) [8; 124; 128; 184].

Відомий американський психолог Дж. Уотсон вперше розглядав функції емоцій на рівні успадкування стереотипної реакції організму, яку в чистому вигляді можна знайти тільки на самих ранніх стадіях онтогенезу. Дж. Уотсон виділив як базальні біологічні реакції страх, гнів, любов. Наступний їх розвиток здійснюється відповідно до законів утворення умовних зв'язків. Страх виражається, з точки зору Дж. Уотсона, в таких реакціях: безладному хапанні руками, раптовій зупинці дихання, закритті вк, відкриванні рота. У деяких дітей до цього додається ще й реакція втечі або

прагнення сховатись. Страх же викликається, на його думку, такими стимулами, як раптове позбавлення опори, голосними звуками, легким струсом в дрімотному стані [221].

Вивчення оцінної функції емоцій призвело до розробки П.В.Сімоновим однієї з найвідоміших в психології теорій, яку ми вже раніше аналізували. Під емоцією він розумів відображення мозком людини та вищих тварин будь-якої актуальної потреби (її якості та величини) та ймовірності її задоволення, яку суб'єкт мимоволі оцінює на основі природженого або раніше набутого досвіду [184, с. 39-48].

Більшою повнотою характеризується підхід до функцій емоцій, запропонований П.К. Анохіним. Автор розглядав емоції як спонукальний рефлекторний апарат для задоволення потреб. Якщо зміни задовольняють потреби, виникають позитивні емоції, якщо ні – негативні.

В цьому ж аспекті Б.І.Додонов на основі своїх досліджень приходять до того, що емоція, як і мислення, виконує функції обробки первинної інформації про світ, в результаті чого ми маємо змогу формувати свою думку про нього, визначати цінності [60, с.9]. Емоції завжди тісно пов'язані з тими або тими потребами особистості. Зв'язок цей знаходить вираження в тому, що емоція насамперед – це потреба, яка спонукає до необхідних для її задоволення дій. Узагальнення досліджень К. Бріджес дають можливість дійти висновку, що первинною функцією емоції є загальне дифузне збудження, яке проявляється в моторному похвавленні у дитини, і тільки в три перші місяці воно диференціюється на реакції задоволення та незадоволення [219].

Більшість дослідників підтримують точку зору З.Фрейда, обґрунтовуючи динамічність емоційних процесів. Аналізуючи дослідження, проведені С.Шехтером та Р.Лазарусом можна стверджувати, що емоції, маючи органічне походження, одночасно пов'язані з когнітивним аналізом ситуації. Доказом того, що не всі емоції є природженими, послугувало відкриття вченими соціальних їх механізмів, які не мають конкретної

здатності і в зв'язку з цим дають можливість розвитку мотивації у вільно заданому напрямку. Саме цим можна, на нашу думку, пояснити гнучкість нервової системи, завдяки чому розкриваються можливості для виховання почуттів[205].

Однак для емоційного розвитку особистості найбільш значущим є механізм мотиваційної обумовленості, який дає можливість формувати емоційне ставлення і до предметів емоційно нейтральних. Роль мотиваційної обумовленості в емоційному розвитку особистості була розглянута в дослідженнях В.К.Вілюнаса. Говорячи про механізми впливу середовища на емоційний розвиток суб'єкта, він переходить до проблеми взаємозв'язку особистості та емоцій.

Узагальнюючи дослідження В.К.Вілюнаса, можна говорити, що функції емоцій відображаються в тому, що вони є необхідним конструктом смислів та є конкретною психологічною формою існування особистісного сенсу. З цього можна зробити висновок, що В.К.Вілюнас пов'язує функції емоційних процесів з особистісними утвореннями, такими, як потреби, мотиви, сенс [37; 38; 39]. Про роль провідних та похідних емоцій писали також В.К.Вілюнас та Е.Клапаред.

Згідно з Е.Клапаредом, похідні емоції виникають переважно в ситуаціях і за своєю функцією ускладнюють пристосування за умов неможливості адекватної поведінки. Автор вважав, що похідні емоції є за своєю природою негативними. З точки зору В.К.Вілюнаса, провідні та похідні емоції відрізняються за впливом та за специфікою функціонування. Провідні емоції - це переживання, які спонукають людину до діяльності для задоволення певних потреб. Похідні ж емоції виникають вже при наявності провідного спонукання в процесі діяльності, виражаючи відношення суб'єкта до сформованої ситуації, зумовленої провідними емоціями. Ці емоції незалежні від специфіки потреб (тривога, страх, захват). Провідні емоції навпаки відповідають потребам, розпадаючись при цьому на нижчі та вищі (харчові, стадні, батьківські або естетичні, етичні, інтелектуальні) [37; 39].

З поняттям емоцій та почуттів пов'язане поняття переживання. Проблематика переживання є однією з найменш вивчених у психологічній науці. З філософського погляду, переживання розглядається в структурному підході як співорганізовані елементи, що реалізують процес усвідомлення особистістю дійсності. У психології ж місце філософського поняття переживання займає психіка як субстрат, що на його тлі реалізуються психічні процеси, а власне переживання у психологічному тлумаченні виступає як відображення афективних станів людини [24; 32; 37; 41; 47; 60; 80; 83; 135]. Отже, переживання розкриваються через функції емоцій. Щодо теорій емоцій, то в них не завжди робиться акцент на емоційні переживання.

Таким чином, аналіз феноменології, функцій та теорії емоцій свідчить про неоднозначність оцінки ролі емоційних переживань у визначенні емоції як явища. Ми ж, розглядаючи емоції як взаємодіючий "паттерн" переживань, органічних відчуттів, виразних рухів, вважаємо доцільним розглядати емоційні переживання як системоутворювальний фактор цього паттерну.

Як психологічний термін "переживання" закріпилося історико-психологічною традицією в основному за інтроспективною психологією і традиційно пов'язується з методом самостереження. Але визначення терміна як поняття вимагає виходу за межі не лише конкретної психологічної школи, але й за рамки термінологічної парадигми конкретної науки.

С.Л. Рубінштейн вважав переживання основним поняттям у концепції про природу психічного та психіки як такої, відокремивши процес психологічного пізнання як засобу отримання знань від спекулятивної рефлексії раціоналізму [175; 176].

Т.С. Кириленко розглядає переживання як форму даного нам власного досвіду і далі як форму даного нам самим ставлення до самих себе, що реалізується в психічному стані [86; 87; 88].

Сучасні погляди на переживання у вітчизняній психології, пов'язані з розглядом його не лише як емоційної реакції (безумовно, наявної), а й як проживання у світі життя-вчинку, у світі, який ми передусім переживаємо у

тих чи тих психічних станах [87; 88].

Через переживання людина приймає (відчуває) впливи як зовнішнього середовища, так і власних дій та вчинків, що змінюють її стосунки з оточенням; у переживаннях відображена оцінка людиною подій та явищ, у них міститься спонукання до дій та передбачення їхніх наслідків, а також стан суб'єкта дії, зумовлений взаємостосунками з навколишнім світом. У таких взаємостосунках людина відіграє одночасно пасивну й активну ролі, адже об'єктивні явища, які є предметами її потреб, часто не залежні від суб'єкта, що підкреслює його залежність і вимушену пасивність, але людина, усвідомлюючи необхідність певних явищ або речей для вияву й утвердження власної суті, прагне до оволодіння ними, виявляючи через переживання свою активність.

Отже, переживання є невід'ємним моментом емоційного явища, суб'єктивним виявом емоційно-почуттєвої сфери, зумовленої її особливостями. Виникаючи упродовж певного часу, переживання виступає детермінантою характеру психічної діяльності в цілому, що передбачає аналіз такого вияву емоційних явищ, як стани, адже фактично емоційні переживання реалізуються в емоційних станах особистості.

У психології поняття "психічний стан" використовується для умовного виділення у психіці індивіда відносно статичного моменту на відміну від понять "психічний процес" і "психічні якості", що розкривають відповідно динамічний бік психіки і закріпленість, повторність її виявів. На нашу думку, емоція належить до психічних станів, а почуття – до процесів. Підтвердження цьому знаходимо у працях Т.С.Кириленко, де психічний стан тлумачиться як цілісна характеристика психіки людини, що фіксує момент сталості і своєрідності в динаміці психічних явищ; це форма реагування, яка виражає ставлення людини до явищ власної психіки, що розвиваються в процесі взаємодії з навколишнім середовищем в певний момент часу за певних умов. Отже, психічна сторона станів знаходить відображення у вигляді переживань і почуттів. Фізіологічна сторона знаходить відображення у

зміні ряду функцій, в першу чергу вегетативних і рухових [87; 88].

Психічні стани характеризуються єдністю переживань і діяльності. Це означає, що вони не лише є внутрішніми процесами, що забарвлені певним емоційним тоном і проявляються у зовнішніх діях, але вони впливають на протікання діяльності. В багатьох випадках саме через діяльність розвивається той чи інший стан, що фактично є продуктом діяльності.

Кожен психічний стан є перш за все переживанням. Емоційні стани — це форми переживання емоцій і почуттів. Переживання займають провідне місце в діагностиці стану. Саме переживання чогось (апатії, страху, радості, задоволення, відрази, невпевненості та ін.) дозволяє достовірно судити про стан, що виник.

Аналіз наявних теорій, досліджень дозволяє зробити висновок про те, що саме переживання є основним складником емоційного розвитку. Це і ставлення до оточення, і самооцінка, які є важливим компонентом переживань, тому ми включили категорію переживань до діагностики.

Тобто ми можемо говорити, що однією з провідних функцій емоцій є сприяння психічному розвитку взагалі.

Важливе значення емоцій для розвитку і виховання дитини підкреслював в своїх працях К.Д.Ушинський. Він писав, що при вихованні необхідно великого значення надавати почуттям дитини. Проаналізувавши різні педагогічні системи і помітивши в них відсутність будь-якої спроби аналізу почуттів, він розробив вчення про почуття, багато положень із якого є актуальними й сьогодні.

У розділі «Почуття» своєї основної праці «Людина як предмет виховання» він виділив параграф, присвячений педагогічним аспектам аналізу почуттів. Критично оцінюючи ефективність порад, які педагоги дають для виховання дітей, Ушинський писав, що, не розуміючи освіти в цілому і життя, що вирує в людській душі, не розуміючи психічної основи певного почуття, педагог майже не отримує користі від цих педагогічних рецептів [198].

З цією позицією перегукуються погляди А. Адлера, який вважав, що

емоції за своїм функціональним значенням пов'язані не тільки з тією інстинктивною ситуацією, в якій вони з'являються, але є також важливою складовою характеру, стилю життя особистості. Він також стверджував, що погляди людини на світ і на своє місце в ньому, ціннісні орієнтації та структура характеру дітей, з одного боку, знаходять відображення в певному колі емоційного життя, а з другого, визначаються цими ж емоційними переживаннями.

Необхідно звернути увагу на той факт, що переживання має вплив саме на процес розвитку особистості, а не на її типологію, як у випадку емотивності, тому вони виконують функцію внутрішніх сигналів, відображаючи відношення між мотивами та успіхом або можливістю реалізації індивідом однієї з цих діяльностей.

Головним збудником розвитку свідомості є саме негативні емоції, звідси можна говорити про підкріплювальну функцію емоцій в запам'ятовуванні, оскільки все, що викликає позитивні емоції, відповідає внутрішнім установам особистості. Водночас негативні емоції свідчать, за дослідженням Я.І.Божович, В.К.Вілюнас, О.В.Запорожець, К.Ізард, А.Є.Ольшаннікова, І.Х.Шингаров, Л.М.Якобсон, що є певний бар'єр між внутрішнім та зовнішнім світом особистості. Саме в цьому протистоянні відбувається усвідомлення як себе, так і навколишнього середовища [23; 37; 39; 70; 71; 73; 80; 81; 145; 146; 211; 215].

Не менш важливе значення мають емоції в когнітивному розвитку (Л.С.Виготський [41], О.К.Тихомиров [194], О.Я.Чебикін [209]). Емоцій взаємопов'язані не тільки з особистими рисами дитини, але і з широким колом психічних процесів.

Як засвідчив аналіз робіт М.М. Грота, в яких розглядався зв'язок емоцій з психічними процесами, розвиток емоцій та почуттів пов'язаний не тільки з мисленням, але й з відчуттями. Саме М.М. Грот заклав основи вітчизняної психології емоцій, обґрунтував їх велике значення в розвитку пізнання особистості людини та пов'язав їх у руслі вітчизняних традицій з моральним

розвитком дитини [51].

Негативні емоції, на думку Б.І.Додонова, відіграють більш важливу біологічну роль порівняно з позитивними емоціями. Не випадково механізм негативних емоцій проявляється у дитини з перших днів її появи на світ, а позитивні емоції з'являються значно пізніше. Негативна емоція – це сигнал тривоги, небезпеки для організму. Позитивна емоція – це сигнал благополуччя. Негативні емоції шкідливі лише в своєму надлишку, як і шкідливим є все те, що перевищує норму [59; 60].

Негативні емоції, як правило, забезпечують збереження того, що вже досягнуто еволюцією або індивідуальним розвитком суб'єкта. Позитивні емоції еволюціонують поведінку, стимулюючи пошук нових, ще не задоволених потреб. Це не свідчить про абсолютну цінність позитивних емоцій. Вони можуть бути визначені примітивними, егоїстичними, соціально необумовленими потребами. Але без позитивних емоцій важко уявити ті форми опанування діяльністю, які не продиктовані безпосереднім утилітарним ефектом: гру, художню творчість, сприйняття творів мистецтва, теоретичне пізнання.

Емоції можуть призводити до дезорганізації поведінки і діяльності людини в цілому. Ця роль емоцій на початку ХХ століття визнавалась як єдина. Психологи вважали, що емоції можуть порушити цілеспрямовану діяльність. Однак з вивченням ролі емоцій ставлення до них почало змінюватись, і в наш час дезорганізуючу роль емоцій піддають сумнівам. Так, В.К.Вілюнас вважає, що дезорганізація діяльності пов'язана з тим, що емоції організують іншу діяльність, яка відволікає сили і увагу від основної діяльності, що відбувається в той же момент. Сама ж собою емоція не виконує дезорганізуючої функції [37; 38; 39].

Емоції за рахунок свого експресивного компонента (головним чином експрес.) беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми в процесі спілкування з ними та впливу на них. Роль емоційного реагування в процесі спілкування багатогранна. Це і створює перше враження про людину, яке

дуже часто виявляється об'єктивним і правильним, саме через наявність емоційного забарвлення. Роль цієї функції емоцій помітна батькам, чиї діти хворіють хворобою Дауна. Батьків засмучує та обставина, що діти не можуть повідомити про свої переживання за допомогою міміки та інших способів емоційної комунікації.

Емоція, як правило, має зовнішнє вираження (експресію), за допомогою якої одна людина повідомляє іншій про свій стан, про те, що подобається, а що ні. Це допомагає взаєморозумінню при спілкуванні, розумінні дорослими дітей, вихователями своїх вихованців, для розпізнання потреб, станів, настрою у певний момент.

У наш час більшість психологів, що займаються вивченням інтелектуальної діяльності, визнають важливу роль емоцій в мисленні. З точки зору О.К.Тихомирова, емоції з каталізатором інтелектуального процесу покращують або погіршують розумову діяльність, прискорюють або уповільнюють її.

На думку П.В.Сімонова, емоції є лише пусковим механізмом мислення. Л.В. Путляєва вважає гіперболізованими обидві точки зору і виділяє три функції емоцій в розумовому процесі:

- 1) емоції як частина пізнавальних потреб, які є джерелом розумової діяльності;
- 2) емоції як регулятор самого пізнавального процесу на певних його етапах;
- 3) емоції як компонент оцінки досягнутого результату, як зворотній зв'язок [194].

Отже, підкреслюється важливість розвитку почуттів, особливо позитивних почуттів і емоцій у дитини, які становлять основу її психічного життя і є першою ланкою розвитку особистості в цілому.

Питання про кількість і види емоційних реакцій обговорюється упродовж тривалого часу. За основу класифікації емоцій беруться різні ознаки:

- модальність (позитивні – негативні, приємні – неприємні, задоволення – незадоволення);
- інтенсивність (слабкі і сильні);
- тривалість (тривалі, нетривалі);
- глибина (глибокі, поверхові);
- усвідомленість (усвідомлювані, неусвідомлювані);
- функції;
- вплив на організм (стенічні і астеничні);
- зміст (моральні, праксичні, естетичні, інтелектуальні). Іноді їх називають вищими почуттями;
- за рівнями.

Як зазначає П. В. Сімонов, жодна з запропонованих класифікацій не отримала широкого використання і не стала ефективним інструментом подальших пошуків та уточнень [183; 184].

С.Л.Рубінштейн виділяє три рівні емоційно-почуттєвих явищ:

- 1) елементарні фізичні чуття, пов'язані з органічними потребами. При цьому не усвідомлюється предмет чуття (безпредметна тривога, самопочуття);
- 2) предметні – відображають ставлення людини до предметів (моральні, естетичні, інтелектуальні);
- 3) світоглядні почуття (гумор, іронія, трагізм), що виражають ставлення до дійсності як єдиного цілого.

Іноді емоції ділять на

- 1) переживання, що відображають ситуативне ставлення до об'єкта або
- 2) узагальнене ставлення до них. Перші залежать від умов діяльності, супроводжують їх (емоції), а другі відповідають потребам, установкам людини, є незмінними від ситуації до ситуації (почуття) [37; 39].

П.В.Сімонов запропонував класифікацію, в основу якої поклав систему двох координат: ставлення до свого стану і характер взаємодії з об'єктами, здатними задовольняти наявну потребу. В результаті він отримав чотири пари «базових» емоцій: задоволення - відраза, радість - горе, впевненість - страх,

святковість - злоба. Кожна з цих емоцій має якісні відмінності в переживаннях (відтінки), які цілком визначаються потребою, в зв'язку із задоволенням якої виникає певний емоційний стан. Окрім базових позитивних і негативних емоцій, П.В.Сімонов також виділяє складні змішані емоції, що виникають при одночасній активізації двох або декількох потреб.

Виходячи з базових і вторинних потреб, емоції поділяються на первинні (базові - радість, страх) і вторинні (інтелектуальні - інтерес, хвилювання) .

За наслідками аналізу досліджень (А.Є. Ольшаннікової, О.І.Кульчицької, та ін.) внутрішня функціональна спрямованість бере початок з розвитку базових емоцій: страху, гніву, радості. Інші ж автори до них приєднують ще й печаль [112; 113; 114; 145; 146].

З точки зору В.К. Вілюнаса, провідні та похідні емоції відрізняються за впливом та за специфікою функціонування. Провідні емоції – це переживання, які спонукають людину до діяльності для задоволення певних потреб. Похідні ж емоції виникають вже при наявності провідного спонукання в процесі діяльності, виражаючи відношення суб'єкта до сформованої ситуації, зумовленої провідними емоціями. Ці емоції незалежні від специфіки потреб (тривога, страх, захват). Провідні емоції навпаки відповідають потребам, розпадаючись при цьому на нижчі та вищі (харчові, стадні, батьківські або естетичні, етичні, інтелектуальні) [37; 38].

Б. І. Додонов відзначає, що створити універсальну класифікацію емоцій взагалі неможливо, тому класифікація, придатна для розв'язання одного кола завдань, виявляється непридатною при розв'язанні іншого кола завдань.

Він запропонував свою класифікацію емоцій, причому вона стосується винятково «цінних», за його термінологією, емоцій. Основою цієї класифікації є потреби і цілі, тобто мотиви, яким слугують ті чи ті емоції [59; 60].

1. Альтруїстичні емоції. Ці переживання виникають на основі потреби допомогти, в бажанні приносити радість і щастя. Альтруїстичні емоції виявляються в переживанні за долю іншої людини, в турботі, в співпереживанні радості та успіху іншого, в почутті ніжності, вірності, жалю.

2. Комунікативні емоції. Виникають на основі потреби спілкування. На думку Б.І.Додонова, не всі емоції, що виникають при спілкуванні, є комунікативними. При спілкуванні виникають різні емоції, але комунікативними є ті з них, які виникають як реакція на задоволення або незадоволення прагнення до емоційної близькості (мати друга, співчутливого співрозмовника), бажання спілкуватись, ділитись думками і переживаннями, отримати зворотній зв'язок. До цих емоцій автор відносить почуття симпатії, поваги, вдячності, бажання отримати схвалення близьких людей.

3. Глоричні емоції. Ці емоції пов'язані з потребою самоствердження в славі, в бажанні завоювати визнання, повагу. Вони виникають, коли людина стає предметом уваги і всезагального захоплення. В протилежному випадку в неї виникають негативні емоції. Виявляють себе такі емоції в бажанні «взяти реванш», в почутті гордості, переваги над іншими.

4. Праксичні емоції (або практичне почуття, за П. М. Якобсоном). Ці емоції виникають у зв'язку з діяльністю, її успішністю, з бажанням досягнути успіху в роботі, з наявністю труднощів. Б.І.Додонов пов'язує їх появу з «рефлексом цілі», за І. П. Павловим. Виражаються ці емоції в почутті напруги і милуванні результатами своєї праці, в приємній втомі, в задоволеності.

5. Тугнічні емоції. Вони пов'язані з потребою подолання небезпеки, на основі якої виникає інтерес до боротьби. Це жага гострих відчуттів, насолод, небезпеки, ризику, почуття спортивного азарту, «спортивна» злість, мобілізація своїх можливостей.

6. Романтичні емоції. Це емоції, пов'язані з прагненням відчутти щось нове, невідоме, таємниче, незнане. Виявляються вони в очікуванні «світлого дива», почутті особливої значущості того, що відбувається.

7. Гностичні емоції. Це ті, що, зазвичай, називають інтелектуальними почуттями. Вони пов'язані не лише з потребою отримання будь-якої нової інформації, а й з потребою «когнітивної гармонії», як зазначає Б.І.Додонов. Суть цієї гармонії в тому, щоб в новому, невідомому віднайти щось відоме,

звичне, проникнути в суть явища, яке приводить таким чином всю інформацію до «спільного знаменника». Типовою ситуацією, яка провокує виникнення цих емоцій, є проблемна ситуація. Виявляються ці емоції в почутті здивування якості або нечіткості, в бажанні подолати протиріччя у власних судженнях, привести все в систему, в почутті здогадки, близькості вирішення, в радості відкриття істини.

8. Естетичні емоції. Щодо цих емоцій існує дві основні точки зору. Перша: естетичних емоцій в чистому вигляді не існує. Це переживання, в яких переплітаються різні емоції. Друга: естетична емоція – це ніщо інше, як почуття прекрасного. Різновидом естетичних почуттів є ліричні почуття задумливості, гіркувато-приємне почуття самотності, спогади про минуле.

9. Гедоністичні емоції. Це емоції, пов'язані із задоволенням потреби в тілесному та душевному комфорті. Виражаються ці емоції в насолоді приємними фізичними відчуттями від смачної їжі, тепла, сонця тощо, в почутті безтурботності, в легкій ейфорії.

10. Акізитивні емоції. Ці емоції виникають у зв'язку з інтересом накопичення, колекціонування придбаних речей. Виявляються вони в радості придбання нових речей, в захопленні своєю колекцією, в приємному почутті від перегляду своїх «накопичень» [59; 60].

Очевидно, не може бути загальної єдиної класифікації емоційних явищ, оскільки кожна з них підкреслює яку-небудь ознаку, за якою ці явища об'єднуються в групи і водночас відділяються від цих груп. Такими ознаками можуть бути механізми появи, причин, що викликають емоційні реакції, переживання, їх інтенсивність і стійкість, вплив емоцій на поведінку і діяльність людини.

У наші дні дуже часто доводиться зустрічатися з найрізноманітнішими точками зору щодо природи емоцій. Одні дослідники вважають, що в рамках науки про поведінку взагалі можна обійтись без поняття «емоція», що проблеми поведінки простіше пояснити за допомогою понять «активації» або

«збудження», які не настільки аморфні, як терміни, що стосуються емоційної сфери. Інші ж вважають, що емоції створюють первинну мотиваційну систему людини. Деякі вчені розглядають емоції як короточасні перехідні стани, інші ж переконані в тому, що люди постійно знаходяться під впливом тої чи тої емоції, що поведінка та афект - нерозривні.

Одні вчені вважають, що емоції руйнують і дезорганізують поведінку людини, що вони є джерелом та причиною психосоматичних захворювань. Інші навпаки відзначають позитивну роль емоцій в організації, мотивації, підкріпленні поведінки.

Узагальнюючи підходи різних дослідників до функції і ролі емоцій, відзначимо, що у психологів, як і у філософів та педагогів, немає єдиного погляду на роль, яку відіграють емоції та почуття в житті кожної людини. Деякі з них стверджують, що смислом людського існування повинна бути саме пізнавально-інтелектуальна діяльність. Інші схильні відносити людину до розряду істот емоційних або емоційно-соціальних.

Найбільш небажаними за своїми функціональними особливостями в психічному розвитку дитини виступають стійкі вияви негативних емоцій. Що ж стосується проблеми емоційно-почуттєвого розвитку дитини, то вона окрема не виділялась, тому й набула особливої актуальності і новизни.

1.2. Особливості емоційно-почуттєвого розвитку дитини дошкільного віку

Дослідженням загальних умов та закономірностей психічного розвитку дитини присвячені праці відомих вітчизняних психологів (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Ш.О.Амонашвілі, Л.І.Божович, Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, В.О.Крутецький, Н.С.Лейтес, О.М.Леонтьєв, Н.О.Менчинська, А.В.Петровський, М.М.Поддяков, С.Я.Рубінштейн, П.Р.Чамата та інші) [4; 6; 7; 22; 23; 35; 41; 42; 43; 44; 46; 53; 63; 70; 71; 73; 75; 96; 121; 122; 124; 126; 127; 137; 153; 154; 160; 175; 176; 209].

Ними встановлено залежність психічного розвитку від власної активності дитини як суб'єкта різних видів діяльності і спілкування, а також детермінацію психічного розвитку та формування особистості біологічними та соціальними факторами. Зроблено висновки про те, що ефективним є таке навчання та виховання, яке враховує досягнутий рівень психічного розвитку підростаючої особистості та сприяє формуванню психічних структур на основі актуалізації її потреб у нових знаннях та видах діяльності.

Ці дослідження окреслюють головні орієнтири проблеми загальних закономірностей психічного розвитку дітей. Однак гуманізація педагогічної роботи з дітьми як одна з ключових позицій перебудови у сфері виховання актуалізує психологічні дослідження в галузі психології розвитку емоційно-почуттєвої сфери.

Здатність дитини до психічного життя, на думку А.Валлона, реалізується завдяки емоціям. У генезисі психічного життя емоції з'являються найпершими, і "...здійснюють перші зв'язки дитини з її соціальним середовищем і стають основою для формування намірів та розумових здібностей" [30, с.120-123].

Щодо психіки дитини подібні думки висловлені Л.І.Божович. Вона надає ключового значення проблемі емоційних переживань у загальному

психічному розвитку дитини. При цьому підкреслює важливість розуміння афективного ставлення дитини до соціального середовища: "Ми розглядаємо афективні стани як тривалі, глибокі емоційні переживання, безпосередньо пов'язані з активно діючими потребами та прагненнями, що мають для суб'єкта життєво важливе значення" [22, с. 153].

О.В.Запорожець наголошував на необхідності розгортання фундаментальних наукових досліджень емоційної сфери дитини, особливо у зв'язку з розповсюдженням суспільного дошкільного виховання. Вчений вважав, що психологічна наука без вчення про емоції нічого не вартує [70; 73; 75; 76].

У працях Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, В.П.Зінченка доведено, що емоції є не тільки однією із найважливіших психічних функцій, а виступають ядром у цілісному розвитку особистості дошкільника [40;41; 42;43;44; 70;73; 75;76; 79].

Як бачимо, провідні вітчизняні психологи розглядають емоції як найбільш яскравий феномен, що виявляється у поведінці дитини та відіграє чільну роль у її психічному та особистісному розвитку.

У сучасній психології емоціями називають будь-які переживання, що відбуваються на різному рівні і виступають у різних формах. Однак вищого пізнавальні, моральні, естетичні почуття властиві тільки людині.

Почуття виникають у спільній з іншими людьми суспільно корисній діяльності, в ній вони формуються і в свою чергу впливають на її протікання. Тільки бажана мета і досягнуті результати надають усій діяльності спрямованого, стійкого характеру, спонукають людину до ініціативи і творчості, мобілізують її сили й винахідливість [65;76;82;87;90;94; 112;113;114;150].

Дослідження розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільника проводили Г.М. Бреслав [24; 25; 26; 27], О.В.Запорожець [70; 73; 75; 76], Т.С. Кириленко [86; 87; 88], О.Л. Кононко [94; 95], В.К. Котирло [99; 100], А.Д. Кошелева [101], О.І. Кряжева [105], Н.Л. Кульчицька [112; 113; 114],

Я.З.Неверович [76], Р.В.Павелків [150], Т.О.Піроженко [157; 158] Ю.О.Приходько [162; 163], Т.М. Титаренко [193], О.А.Шаграєва [210] та ін.

Більшість авторів, характеризуючи зміст емоцій дитини, розглядають їх як специфічне переживання. Емоція, на думку В.І. Кульчицької, тісно взаємодіє першим враженням, виникає у конкретній ситуації, має певний зміст і супроводжується виразними рухами[114].

Розглядаючи проблему соціально-емоційного розвитку дошкільника, О.Л. Кононко інтерпретує емоцію як таку, що "відбиває певне переживання дошкільника, а почуття – стійке емоційне ставлення до навколишнього і самого себе". Оперуючи поняттям "переживання", О.Л.Кононко має на увазі самостійну діяльність дошкільника, під час якої співвідносяться його внутрішній світ і навколишня дійсність [94,с.36].

Отже, найчастіше емоції визначаються як переживання особою в певний момент свого ставлення до чогось або до кого-небудь (до наявної або майбутньої ситуації, до інших людей, до себе тощо). Переживання ж особистістю свого ставлення до когось чи чогось визначає її почуття.

Спираючись на аналіз вищезазначених праць, доцільно визначити основні напрями розвитку емоцій та почуттів, які зумовлюють гармонійне особистісне зростання дошкільника:

1) розвиток здатності розпізнавати основні емоції за характерними зовнішніми ознаками від загального до тонко диференційованого сприймання і визначати емоційні стани, свої і не свої переживання;

2) засвоєння, розширення та збагачення репертуару соціальних форм вияву своїх почуттів, що свідчить про поступовий розвиток соціальних емоцій;

3) розвиток емоційних переживань від менш стійких і швидкоплинних, ситуативних до стійких і глибоких, пов'язаних із внутрішнім смислом, тобто до почуттів;

4) розвиток емоційної чутливості, емпатії – співпереживання;

5) розвиток здатності до емоційного передбачення – випереджальної

корекції дій;

б) набуття емоціями більш узагальненого, більш усвідомленого, «розумного» характеру, довільності та позаситуативності;

7) формування вищих почуттів – моральних, естетичних, інтелектуальних.

Провідним положенням щодо емоційно-почуттєвого розвитку є його тісне переплетіння із розвитком особистості дитини. Саме емоційно-почуттєвий розвиток розглядається як основа особистісного (О.В.Запорожець [75], В.К.Котирло і Т.М.Титаренко [99], Ю.О.Приходько [162;163] та ін.).

У процесі психічного розвитку відбувається соціалізація вродженої здатності дитини до емоційних переживань, вони поєднуються із ставленням особистості до оточення та переходять до стійких психічних явищ – почуттів. У дошкільному періоді вирізняють основні етапи емоційно-почуттєвого розвитку, на кожному з яких відбуваються важливі та специфічні перетворення.

У немовлячому віці одразу після народження проявляється вроджена здатність дитини до емоційного життя у формі негативних переживань. Любов і турбота дорослих стають джерелом появи позитивних переживань дитини, пов'язаних із благополуччям її організму та із задоволенням потреби у спілкуванні.

Розвиток емоцій дитини починає набувати особливих соціальних функцій, а саме включаючись у процес спілкування дитини з дорослим, вони не тільки сигналізують про стан самопочуття дитини, але й стають засобом обміну враженнями між дорослим та дитиною. Важливим для подальшого розвитку малюка є відгук дорослого на емоційні стани дитини, що свідчать про любов дорослого, його особистісне ставлення до малюка як до унікальної та дорогоцінної істоти. Відсутність інтенсивних позитивних емоційних контактів немовляти з дорослим приводить до явища госпіталізм.

У немовлячому віці дитина починає не тільки реагувати на емоції дорослого, але й заражається його емоційним станом, чутливо реагує на нього.

Дослідження М.І.Лісіної показали, що у малюка формується певне ставлення до оточуючого під впливом дорослого. Якщо дорослий надмірно охороняє дитину від зовнішнього світу, намагається викликати у дитини страх перед усім новим, невідомим, то це значно знижує пізнавальну активність малюка. До кінця 1-го року у дитини виникає здатність до емоційного відгуку на негативні переживання інших людей. Таким чином, здатність виявляти співчуття та симпатія до інших людей виникає на основі наслідування дорослого, тому без відповідного прикладу в дитини не формується [131; 133].

Коли дитина навчиться хапати предмети, маніпулювання ними починає викликати як позитивні, так і негативні емоції залежно від їх результатів. Перша інтелектуальна емоція – реакція на нові подразники, яка супроводжується здивуванням, з'являється до кінця першого року. Дитина переймається емоціями близьких людей, на основі чого виникають перші вияви симпатії, співчуття.

У ранньому віці емоційне життя дитини насичене глибокими, інтенсивними, позитивними та негативними, слабо керованими переживаннями, що забарвлюють всю активність малюка. В.В.Зеньківський порівнює раннє дитинство з "золотим часом" в емоційному житті особистості. Емоційні реакції як зовнішній вияв внутрішнього стану дитини виступають показником благополучного чи неблагополучного входження дитини в соціум і прийняття певної соціальної ролі [77].

Дорослий повинен скеровувати переживання дитини, попереджати їх негативний вплив на стан нервової системи, її перезбудження. Головним джерелом емоцій дитини виступає предметно-маніпулятивна гра, спілкування з дорослим та з ровесниками. Емоції починають відігравати функції, пов'язані із уявленнями предметів. Під впливом виховання виразніше виявляються вищі почуття — естетичні, інтелектуальні, моральні. Розвиток емоцій дитини впливає на якісні зміни у стосунках з дорослими, починає відігравати важливу роль у розвитку особистості дитини — з'являється прагнення до схвалення, орієнтація на оцінки дорослих, пов'язані із бажанням уникнути сорому,

приниження своєї гідності. До кінця раннього віку дитині доступні найрізноманітніші людські почуття. Вона сильно, а іноді й бурхливо переживає їх. Особливості нервової діяльності маляти надають почуттям яскраво вираженого ефективного характеру, який може надовго зберегтися, якщо спеціально не тренувати гальмівні процеси.

Оскільки нервові процеси в маляти не відзначаються стійкістю і силою, його неважко переключити, тобто відвернути увагу від того предмета або явища, яке спричинило відповідні переживання.

Аналіз праць О.В.Запорожця та Я.З.Неверович показав, що при переході від раннього до дошкільного віку з виникненням найпростіших видів діяльності відбуваються зміни емоційних процесів, які здійснюють регуляцію продуктивної діяльності. В цей період відбувається зміна змісту афектів (емоцій), які виражаються в першу чергу у виникненні особливих форм співпереживання, співчуття.

У дошкільному віці емоції дитини вже опосередковуються його ставленням до тих чи тих явищ. І через появу опосередкованості емоції, стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Емоції у функції передбачення включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент. Відбувається інтенсивний розвиток вищих почуттів у процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової. Особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок.

Упродовж дошкільного віку помітно змінюється як зміст почуттів (те, що спричинює емоційний стан і переживання дітей), так і форма їх протікання [1; 65; 108; 112; 113; 114].

Почуття, які виникли раніше (радощі від спілкування з дорослими, співчуття іншим дітям), поглиблюються і стають більш стійкими, різноманітними, чітко вираженими. Почуття симпатії, співчуття і ніжності до близьких людей (насамперед до матері) також зміцнюються. У дошкільному віці почуття симпатії переростає в почуття товариськості і початкову форму дружби [139; 140]. Розвиваються нові почуття, яких або зовсім не було в дітей

раннього віку, або вони з'являлися лише епізодично. До них належать насамперед інтелектуальні почуття.

Дворічна дитина любить слухати казку, бо переживає почуття радощів від спілкування з дорослими. Зміст самої казки вона сприймає дуже невиразно. Тому трирічні діти звичайно просять повторити їм багато разів те саме оповідання, ту саму казку.

У дошкільників інтерес викликає вже зміст оповідання, казки. Вони хвилюються за долю героя, схвалюють або засуджують його за ті чи ті вчинки, намагаються дізнатися, що трапилося далі, легко включаються в розповідь, дають свої поради, виявляють досаду, співпереживання [139; 140; 195].

Новими об'єктами, які спричиняють яскраві пізнавальні почуття дітей, є тварини, птахи. Якщо увагу малят привертали звірі як рухливі і незвичайні об'єкти спостереження, то дошкільника цікавлять їх звичаї. Він з інтересом розглядає мордочку, лапки, спину їжака, слухає його пихкання, з любов'ю доглядає звірятко. Піклування про птахів і звірів є виявом його почуття симпатії до тварин, особливо до їх слабких, маленьких, беззахисних діток [139; 140; 195].

Багато нових почуттів виникає в дошкільників у зв'язку з новими умовами життя. Це насамперед життя в групі дитячого садка, де між дітьми складаються початкові форми колективістських стосунків. Потребу в спілкуванні саме з однолітками, потребу в спільних іграх діти звичайно починають усвідомлювати після 4 років.

Потреба в спільній діяльності, яку правильно використовує вихователь, виступає початком формування вищих людських почуттів. Виділяють такі види почуттів, як інтелектуальні, естетичні та моральні. Їх ще називають вищими почуттями, тобто такими, що виникають у людини на базі задоволення чи незадоволення її вищих духовних потреб. Інтелектуальні почуття визначають ставлення людини до процесу пізнання. Вони пов'язані з розумовою, пізнавальною діяльністю людини і постійно супроводжують її. До них належать інтерес, жага знань, радість пізнання тощо. Естетичні почуття

передають ставлення людини до життя в таких категоріях, як прекрасне чи потворне, комічне чи трагічне, витончене чи грубе. Вони визначають формування художнього смаку, переживаються як естетична насолода, задоволення. Моральні почуття відображають ставлення людини до інших людей і до суспільства. Це любов, співпереживання, альтруїзм, патріотизм, оптимізм.

До новоутворень дошкільного віку можна віднести формування мови емоцій як сукупності вербальних позначень емоційних станів, які є засобом їх усвідомлення [50].

Вітчизняні та зарубіжні психологи при вивченні основних принципів розвитку мови емоцій зупиняються на передумовах та умовах даного розвитку. З точки зору зарубіжних психологів передумовами виникнення здатності до вербалізації особистих переживань є адекватний емоційний розвиток та відповідний емоційний досвід дитини. З точки зору вітчизняних дослідників, передумовою виникнення даного феномену є діяльність, спілкування дитини з дорослими та однолітками. М.І.Лісіна вважає залежність здібності дитини – дошкільника використовувати у своїй мові слова, які вербалізують емоції від рівня спілкування і його форми [130; 131; 132; 133]. В якості умови розвитку мови емоцій можна вважати адекватний віку розвиток мови дитини.

Вікові форми засвоєння словника емоцій визначають етап онтогенезу, в якому дитина починає розуміти назви емоцій та адекватно використовувати їх для позначення тих чи інших емоційних переживань.

Отже, можна визначити закономірності для розвитку словника емоцій у дітей вітчизняної культури, з урахуванням темпу і особливостей протікання індивідуального розвитку, а також при умові включення розвитку словника емоцій в загальний процес мовного розвитку дитини та структуру спілкування її з дорослими та однолітками.

Зарубіжні дослідники проблему розвитку мови емоцій достатньо довго розглядали поза загальним розвитком дитини, становлення її зв'язків з

оточуючим світом, її особистісним розвитком. Сучасні зарубіжні дослідники заперечують цю тенденцію. Отже, К.Бріджес констатувала, що розвиток мови емоцій необхідно включити в комплекс вивчення особливостей емоційної сфери [218].

Вітчизняні дослідники навпаки вважають, що розвиток мови емоцій не можна розглядати без включення в розвиток усвідомлення дитиною емоційних переживань і на її самосвідомості в цілому. Таке усвідомлення формується в контексті різних відносин дитини зі світом, які визначають розвиток емоційної сфери. А ведучою і провідною взаємодією для дітей дошкільного віку є сюжетно-рольова гра. Дитина, яка діє в уявній ситуації, знаходиться в певній ролі. У процесі гри вона засвоює риси свого персонажа і відчуває його почуття, таким чином усвідомлює їх [69].

Важливим новоутворенням старшого дошкільного віку виступає здатність дитини до підпорядкування мотивів. Необхідною умовою підпорядкування мотивів виступає спроможність дитини регулювати, впорядковувати свої емоційні переживання. О.М.Леонтьєв назвав це явище перетворення поведінки дитини з «польової» у «вольову».

Важливою особливістю старшого дошкільного періоду є його спрямування на підготовку дитини до школи. Чимало дослідників спеціально вирізняють у структурі психологічної готовності дитини до школи емоційну або емоційно-вольову готовність (Т.В. Дуткевич [62], В.К.Котирло [99; 100], В.С.Мухіна [139; 140] та ін.). І це не може не відбиватись на емоційно-почуттєвій сфері дитини. Цілий спектр переживань властивий старшому дошкільнику у зв'язку із очікуваним навчанням у школі. Позитивні переживання зумовлюють бажання дитини йти до школи, стати учнем. Водночас дітям властива незадоволеність своїми взаєминами з іншими дітьми, в яких вони прагнуть до більш серйозних, «дорослих» форм спілкування (Д.Б.Ельконін [63]). Водночас у дитини зростає неврівноваженість, стурбованість, невпевненість напередодні нових для неї умов життя. Це становить проблему, характерну для емоційно-почуттєвого розвитку старшого

дошкільника, на яку дорослі повинні звернути особливу увагу. Відповідна робота з дитиною забезпечить не тільки емоційне задоволення дитини, але й дозволить краще підготувати її до школи.

Вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, незвичним характером взаємин з дорослими і ровесниками. Джерелом дитячих переживань є діяльність. За переживаннями лежить світ потреб дитини у співвідношенні з можливостями їх задоволення. Ставлення дитини до навчання залежить від того, якою мірою навчання виявилось засобом реалізації її прагнення до нового суспільного статусу.

Емоційна готовність виявляється в умінні дитини стримати емоції, якщо вони заважають роботі. Дитина повинна вміти організувати свою поведінку в напрямку поліпшення результатів роботи, перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям, що особливо важливо в школі.

Про емоційну готовність до навчання свідчить здатність переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення проблеми, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоційної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра.

Добре виявляється характер емоцій і почуттів дітей у реакціях на зауваження, оцінку їх дій і вчинків старшими. Якщо дитина стримує своє невдоволення, прислухається до зауважень, прагне виправити помилки, можна говорити, що вона емоційно готова до такого спілкування, позитивно ставиться до дорослого і його вимог.

Потреба в спілкуванні з ровесниками виявляється в прагненні до контактів з іншими дітьми, у піднесеному настрої при перебуванні в дитячому колі. Дошкільників з розвинутим прагненням до спілкування характеризує дружелюбність, товариськість, готовність старанно за своєю ініціативою виконувати справу, потрібну для інших дітей. Важливою є здатність дитини до співпереживання, співчуття, що виявляється в готовності відповісти на негаразди товариша. Вихователь повинен стежити за взаєминами дитини з

ровесниками, дорослими, висловлювати свої оцінки. Немає дітей, байдужих до оцінок дорослих, рано чи пізно дитина засвоює такі форми взаємин, що систематично схвалюються. Емоційно-почуттєвий розвиток впливає на якість пізнавальних процесів дитини, необхідних для засвоєння навчальної програми у школі (О.Я.Чебикін [209]).

Отже, емоційно-почуттєвий розвиток дітей є керованим процесом, який дозволяє формувати особистість дитини, її взаємини з оточенням.

Автори розглядають емоційно-почуттєвий розвиток як багаторівневий процес. В.В.Лебединський та О.С.Нікольська виділяють чотири послідовні рівні розвитку емоційних взаємин особистості з середовищем. Так, перший – рівень афективної пластичності, який здійснює примітивну оцінку можливості контакту з оточенням ще до безпосередньої взаємодії з ним. Другий рівень відповідає за вироблення індивідуальних афективних стереотипів сенсорного контакту та способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням. Третій – рівень афективної експансії, що створює емоційний досвід успіхів та невдач, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційного самопочуття "можу" або "не можу". Четвертий – рівень емоційного контролю, який відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта в соціумі і здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження стосунків з ними.

Переживання кожного рівня мають свою модальність, структуру, динаміку та культурні особливості розвитку. Тип переживання кожного рівня формує відповідний тип свідомості. Так, дискретне, нестійке переживання першого рівня формує особливий тип периферичної свідомості, найменш організованої, а значить найбільш пластичної. Афективне переживання другого рівня, що характеризує стійку афективну пам'ять та чуттєву основу усіх зв'язків зі світом, призводить до того, що свідомість другого рівня починає відображати стійкі, індивідуально організовані взаємини з середовищем. Головною подією у розвитку свідомості на третьому рівні є переживання себе як суб'єкта дії. Четвертий рівень переживання сприяє

виділенню із афективного тла фігури іншої людини та її цінностей.

Виділені авторами рівні афективної регуляції характеризують переживання як ієрархічно організований феномен, що суттєво доповнює уявлення про особливості переживань та їх структуру, а також емоційну сферу в цілому.

А.Д. Кошелева, В.І.Перегида, О.А.Шаграєва схиляються до думки, що специфіка емоційно-почуттєвого розвитку дошкільника розгортається на основі домінуючих переживань[101; 210]. Переживання, на їхню думку, є тим механізмом, що реалізує причетність дитини до світу як цілого у формі позитивного або негативного емоційного відгуку. В результаті взаємодії багатогранних емоційних переживань у дитини виникає складне та узагальнене почуття – емоційне світовідчуття, що характеризується різними рівнями в поєднанні переживань.

Рівень соматично зумовленого переживання є базовим та утворює емоційний досвід дитини. На цьому рівні виникають так звані суб'єктивні стани, зумовлені особливостями соматичного розвитку: особливостями організму дитини, зрілістю його окремих систем (сон, харчування, дихання тощо). Конкретними формами таких переживань є плач, крик як вияв емоційного дискомфорту.

На рівні афіліативного, емпатійного переживання особливо виділяються емоції, викликані близьким дорослим (перш за все мамою), а також доступними дитині видами діяльності з цим дорослим (дії спілкування). Саме з цього моменту джерело переживань значною мірою реалізується не у самій дитині, а ззовні. На цьому рівні у дитини формується первинна людська потреба - потреба в іншій людині, яка опредмечується та розвивається в емоційних стереотипах повсякденної взаємодії дорослого і немовляти.

Рівень інструментальних емоцій формується у дитини в процесі спільної діяльності з дорослим, внаслідок чого дії дитини набувають таких властивостей, як предметність та соціальність. Перші дії дитини є діями соціального походження і лише значно пізніше вони наповнюються різним

предметним змістом. Поява у дитини власних практичних дій спонукає механізм виникнення інструментальних емоцій. З цього моменту відбувається процес диференціації соціальних та предметних дій як важливої основи виникнення соціальних та предметних емоцій та почуттів. Рівень власне соціальних емоцій характеризується зародженням та розвитком у межах емоційної підсистеми "дитина-мати" соціальних емоцій, що пізніше особливо яскраво виявляються у становленні достатньо автономної емоційної підсистеми - "дитина-ровесник". Таким чином, домінування у свідомості дитини предмета її переживань слугує основою для побудови багаторівневої системи емоційної регуляції поведінки у дошкільному віці. Внаслідок становлення цих рівнів у процесі онтогенезу у дитини появляється емоційне світовідчуття як складно організоване почуття. Узагальнюючи цей підхід, його автори дійшли до таких висновків:

- кожен рівень має свій період особливої актуальності та свого внеску у визначенні модальності емоційного світовідчуття як складного базисного почуття;

- кожна підсистема функціонує у цілісній системі емоційної регуляції поведінки дитини досить автономно, але в той же час у тісному взаємозв'язку з іншими підсистемами;

- негативні емоції та афекти, що виражені в одній із підсистем, можуть суттєво спотворювати емоційно-чуттєве тло, характерне для інших рівнів;

- сприятливий вплив на емоційне світовідчуття дитини, на її відносини з близькими дорослими дозволяє здійснити проблемне психологічне консультування та застосування соціально-психологічного тренінгу [101; 210].

Отже, дошкільний вік є важливим й відповідальним періодом в житті людини, як і момент народження особистості. У цей період відбувається прискорений розвиток психічних процесів і властивостей особистості, маленька людина активно освоює широкий спектр різних видів діяльності. Від народження до 6 років дитина проходить велику частину свого розвитку.

Таким чином, на самому початку життя дитини закладаються динамічні

властивості її психіки та формуються її здібності.

Особливість дошкільного віку полягає в тому, що він є значущим для усього подальшого розвитку особистості. Основне значення мають створені ним унікальні умови, які не повторюються в подальшому розвитку дитини і те, що буде «недобрано», надолужити в майбутньому важко або зовсім неможливо (Д.Б.Ельконін, А.Н.Леонтьєв, В.С.Мухіна). Вказана особливість дозволяє прогнозувати, що саме у цей віковий період можливе перетворення природної своєрідності на сіру безликість. Багато залежить від вихователя, який повинен знати своїх дітей, слідкувати за їхнім розвитком, враховувати їхню неповторність, своєрідність світосприймання, ставлення до навколишнього світу і до самого себе. Завдання складне вже по суті своїй. До того ж сучасні педагоги і за освітою, і за діючими методиками ще недостатньо озброєні для його розв'язання. Навіть досвідчені педагоги більше знають про загальні вікові особливості дитини, ніж про індивідуальні.

Свого часу відомий вчений Г.С.Костюк на фоні загальних передумов розвитку особистості дитини виділив індивідуальні особливості. Він стверджував, що ці особливості є результатом попереднього розвитку кожної дитини. У процесі самого розвитку посилюється тенденція до індивідуальних змін, які не можна пояснити тільки спадковістю. Індивідуальна своєрідність особистості формується у процесі виховання. Індивідуальні відмінності між дітьми є продуктом життя і діяльності, розвитку, істотну роль в якому відіграють умови виховання [96].

Для забезпечення розвитку індивідуальних особливостей важливого значення набуває гуманістична, психолого-педагогічна концепція ампліфікації. Ампліфікація психічного розвитку передбачає максимальну реалізацію усіх вроджених можливостей та новоутворень, які набуті за роки життя і які виникають в результаті зіткнення генетичних та соціальних програм розвитку. Збагачення розвитку проходить у специфічно дитячих видах діяльності. Відповідно, завдання дорослих - створити умови для повноцінного розвитку на основі індивідуалізації виховання у дошкільному

закладі.

Емоційно-почуттєвий розвиток дошкільника пов'язаний з появою у нього нових інтересів, мотивів, потреб. Інтенсивно розвиваються соціальні емоції та моральні почуття. Дитина старшого дошкільного віку починає керувати вираженням емоцій, впливаючи на себе за допомогою слова.

Сприйняття людиною навколишнього світу цілком залежить від її настрою та емоційного стану. Сприйняття оточення дитиною істотно відрізняється від сприйняття дорослих. Дорослий зіставляє всі події через призму життєвого досвіду, на дитину ж все незвичне накладає відбиток різної сили та глибини.

Основні ставлення людини до навколишньої дійсності, до себе та інших людей закладається в дошкільному віці. Вітчизняні психологи (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, В.К.Котирло, О.М. Леонт'єв, Р.В.Павелків, Т.О.Піроженко, Т.М.Титаренко, Т.П.Хризман та ін.)[22; 23; 42; 43; 63; 99; 100; 126; 128; 150; 157; 158] вважають це періодом початкового становлення особистості. В дошкільному віці ставлення дитини до світу завжди носить яскраво виражене емоційне забарвлення.

Як зазначалось вище, здатність до співпереживання та співчуття стає основою просоціальної мотивації вже в дошкільному віці (Г.Д. Кошелева [101], Я.З. Неверович [76], Л.П.Стрелкова, Т.М. Счастлива). Дослідження О.В.Запорожця та його колег переконливо показали, що ця здатність може виникнути тільки за умови емоційного передбачення, тобто здатності дитини передбачати наслідки своїх майбутніх дій для людей, які її оточують. Йдеться про здатність, яка вже з'являється у дошкільників, відчувати іншого, переживати його успіхи та невдачі як свої власні. Добрим еталоном такого виховання можуть виступити моделі експериментів, у яких вивчалась роль співпереживання у формуванні просоціальних мотивів та почуттів.

Аналіз низки праць (Л.І.Божович, А.Валлон, А.Л.Венгер, Є.А.Наєнко, О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін, та ін.), присвячених розвитку емоційно-

почуттєвої сфери 6-7 річних дітей показав, що формування пізнавального мотиву та відповідних йому емоцій протікає паралельно. Водночас соціальні емоції (ставлення до інших людей, зафіксоване соціальними нормами) формуються повільніше, ніж відповідні їм мотиви.

Аналіз праць О.В.Запорожця та Я.З.Неверович показав, що існують певні проблеми у емоційно-почуттєвій сфері які негативно позначаються на формуванні особистості дошкільника. Профілактика розладів емоційно-почуттєвої сфери дошкільника передбачає дотримання нормативних вікових показників спілкування дитини з дорослими та ровесниками, адже при відсутності нормального спілкування з дорослими у дитини виникає апатія, пригніченість та байдужість. Невідповідна віковій залежності від батьків породжує страх самотності, невпевненість та безініціативність. Страх дошкільників набувають хворобливого характеру при неправильному ставленні дорослих до цих страхів. При спілкуванні дошкільника з ровесниками емоційні розлади полягають, як у нездатності до спільних дій, так і у небажанні спілкуватися.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що емоційно-почуттєвий розвиток у дітей старшого дошкільного віку потребує спеціальної уваги, цілеспрямованої роботи щодо його оптимізації з боку батьків, педагогів, психологів.

Узагальнюючи результати частини дослідження, виконаного в цьому параграфі, ми можемо відмітити, що емоційно-почуттєвий розвиток дитини є складним процесом. Умовно можна виділити біологічні і соціальні фактори, які впливають на нього. Якщо на перших етапах життя важливу роль відіграє біологічний чинник, то надалі все більшу роль має соціальний, завдяки якому вроджена здатність дитини до емоційних переживань перетворюється на стійку систему почуттів, зумовлену сформованими ставленнями особистості до різних сторін дійсності.

1.3. Психолого-педагогічні умови емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку

Попередній теоретичний аналіз особливостей емоційно-почуттєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку вказує на те, що він безпосередньо пов'язаний з особливостями взаємин з дорослими. Всі емоції розглядаються в цьому контексті, тому найголовнішою умовою розвитку оптимістичних почуттів є стиль взаємин дитини з батьками [25; 31; 56; 101; 112; 131; 142; 169; 189; 201].

Враховуючи роль соціального оточення у розвитку емоційно-почуттєвої сфери, науковці особливу увагу зосереджують на дослідженні соціально-емоційних виявів у дітей дошкільного віку. У працях Л.С.Виготського [42;43], О.В.Запорожця [73; 75; 76], Д.Б.Ельконіна [63], О.Л.Кононко [94], В.К.Котирло [99], Л.І.Лісіної [132; 133], Я.З.Неверович [76], Р.В.Павелків [150], Т.О.Піроженко [157; 158], Ю.О.Приходько [162; 163] та ін. проаналізовано інтенсивний розвиток емоцій під впливом соціальних умов життя та виховання, доведено, що у процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів її емоції набувають багатшого змісту і складніших форм вияву. Соціальна зумовленість робить невіддільним розвиток емоцій дитини від розвитку її почуттів, що формуються як система ставлень особистості, а емоції є лише їх ситуативним зовнішнім виявом.

Виділяючи психолого-педагогічні умови емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, автори вказують на якість соціальних взаємин, роль дорослих та сім'ї, значущість стосунків з однолітками та технології дошкільного виховання [15; 25; 31; 43; 56; 62; 65; 73; 75; 76; 87; 94; 99; 110; 112; 131; 139; 142; 150; 157; 158; 163; 189; 193; 210].

Відомо, що основним середовищем, яке оточує дитину із раннього дитинства, є сім'я. Дослідники підкреслюють, що любов, турбота, увага з боку батьків є для дитини необхідним, своєрідним, життєво важливим

стимулятором, що дає їй відчуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу, підвищує її самооцінку. Водночас відзначають, що дефіцит емоційного спілкування, недостатність уваги близьких дорослих сприяють появі в дитини тривоги, страху, замкнутості, неврозів, на підставі досліджень спілкування дитини з батьками і значимими дорослими. Будь-які оцінні впливи дорослого не тільки націлюють увагу дитини на гарні і погані сторони власної поведінки, але й стають моделлю для побудови уявлень про себе. У цих стосунках формуються раціональні компоненти самооцінки. Тому така велика роль точних оцінних впливів дорослого в утворенні об'єктивних уявлень дитини про саму себе.

Звернемось до досліджень, у яких однією з основних умов емоційно-почуттєвого розвитку дитини розглядається тип внутрішньо сімейних стосунків.

М.І. Лісіна приходить до висновку, що характер і атмосфера цього спілкування багато в чому визначає особливості соціабільності і контактності дитини. На її думку, взаємодія між батьками і дітьми створює особливе емоційне середовище, оскільки породжує свої специфічні емоційні особливості. Важливо акцентувати увагу на цих явищах у дитячому віці, тому що саме тоді закладається мотиваційно-потребова сфера особистості дитини. Залежно від переваження дитиною позитивних або негативних емоцій у дитини формується загальне ставлення до світу, до інших людей, до себе. Так, якщо дитина в сім'ї найчастіше переживає негативні емоції (страх, недовіру, злість, мстивість тощо), її спілкування з навколишнім світом буде проходити крізь призму цих емоцій і характеризуватися неприйняттям навколишньої дійсності, що призведе до дезадаптації [131].

У психологічних дослідженнях Е.Б. Насонової наголошується, що стосунки батьків і дітей мають визначне значення для забезпечення сприятливого, здорового розвитку дитини. Специфічними чинниками в цьому процесі виступає характер емоційного ставлення батьків до дитини, а також засоби спілкування з нею. Саме вони зумовлюють розвиток потреби дитини в

спілкуванні й емоційному контакті і формують у неї вихідне емоційне ставлення до іншої людини, що лежить в основі її емоційної поведінки [142].

І.А. Дідук відзначає, що часті негативні переживання дитини, пов'язані з проблемами сімейних стосунків, не тільки призводять до втрати «щиросердечного добробуту», але й гальмують спроможність успішно регулювати свої стосунки з іншими людьми [56].

Позитивний вплив на формування особистості, за Т.А.Думітрашку й А.В. Разумовою, робить загальна атмосфера в сім'ї, доброзичливість відносин між членами сім'ї, любов не тільки до дитини, але й між батьками [61].

Розглядаючи особливості взаємовідносин у сім'ї, О.О.Бодальов відзначав, що особливості міжособистісної взаємодії у формі міжособистісного спілкування значною мірою зумовлюються тим, як члени сім'ї сприймають і розуміють один одного, вибирають стиль поведінки стосовно один одного. Автор підкреслює, що перевага в батьків негативних емоцій щодо дитини, а також нездатність зрозуміти проблеми, які хвилюють, виявляються і при безпосередньому спілкуванні з нею, тобто впливають на поведінковий компонент батьківської позиції [19; 20].

На думку В.А. Спірєва, сім'я є основним джерелом задоволення таких психологічних потреб дорослих і дітей, як визнання, прийняття, схвалення. При цьому дитячо-батьківські стосунки найбільш важливі і складні, оскільки пов'язані з надзвичайно серйозними наслідками для розвитку психіки дитини аж до виникнення емоційних розладів, неврозів тощо [189]. У дослідженнях А.С. Співаковської, В.В. Ковальова доведений той факт, що в етіології найрізноманітніших нервово-психічних розладів відіграють роль дисфункціональні порушення в життєдіяльності сім'ї (порушення сімейної комунікації, системи ролей, механізмів сімейної інтеграції і тощо). Автори вказують на те, що, серед етіологічних чинників дитячих неврозів, порушення системи відносин у сім'ї займає центральне місце. Іншими словами, порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних стосунків є основним патогенетичним чинником, що обумовлює виникнення неврозів у

дітей [187, 188].

М. Крайг також відзначає, що те, як люди взаємодіють між собою в сімейному колі, позначається на розвитку особистості дитини найбезпосередніше. Кожний член сім'ї може грати якусь визначену роль у взаємодії з іншими її членами. На думку автора, система взаємовідносин робить основний вплив на емоційний розвиток дитини [102].

У дослідженнях А.С. Співаковської, В.В. Ковальова доведений той факт, що в етіології найрізноманітніших нервово-психічних розладів відіграють роль дисфункціональні порушення в життєдіяльності сім'ї (порушення сімейної комунікації, системи ролей, механізмів сімейної інтеграції тощо). Автори вказують на те, що, серед етіологічних чинників дитячих неврозів порушення системи стосунків у сім'ї займає центральне місце. Іншими словами, порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних стосунків є основним патогенетичним чинником, що обумовлює виникнення неврозів у дітей [187; 188].

У дослідженнях Л.Абрамян, В.І. Гарбузова, Б.І. Кочубей, О.Б.Насонової, Е.В. Новікова, Е.Г. Ейдемільера та інших було встановлено, що різні типи ставлення батьків до дитини в сім'ї особливим чином впливають на формування емоційної спрямованості дитини, на ставлення до ровесників, на становлення її емоційної поведінки. На думку дослідників, проблеми з дітьми розв'язні, якщо вдасться створити сприятливий клімат спілкування в сім'ї [14; 56; 142].

О.Г. Ковальов відзначає, що найбільш важливими чинниками, які впливають на формування особистості дитини і її міжособистісних стосунків, є атмосфера сім'ї, наявність емоційного контакту в дитини з батьками, позиція дитини, структура сім'ї [91; 92].

У дослідженнях І. Лангмейера, З.Матейчика відзначено, що несприятливий клімат у сім'ї є причиною формування емоційно неблагополучної дитини, а порушення нормальних взаємовідносин у сім'ї є причиною неврозів і затримок психічного розвитку, пов'язаних з емоційною

депривацією [120].

А.І. Захаровим та А.С. Співаковською сформульована оптимальна і неоптимальна батьківська позиція. Оптимальна батьківська позиція, на думку авторів, відповідає вимогам адекватності, гнучкості і прогностичності. Уміння батьків бачити і розуміти індивідуальність своєї дитини, помічати її емоційні переживання, спроможність перебудувати вплив на дитину в результаті її дорослішання й у зв'язку з різноманітними змінами умов життя сім'ї, прогностичність батьківської позиції характеризується тим, що поведінка батьків повинна випереджати появу нових психічних і особистісних якостей дітей [187; 188].

А.Я. Варгою були визначені такі типи ставлення батьків до дітей:

«Прийняття - відторгнення» виявляє інтегральне, емоційне ставлення до дитини. На однім полюсі знаходяться батьки, яким подобається дитина такою, якою вона є. Батьки шанують індивідуальність дитини, симпатизують їй, прагнуть проводити багато часу з дитиною, схвалюють її інтереси і плани. На протилежному полюсі батьки, які сприймають свою дитину поганою, непридатною, невдячною. Більшою мірою батько відчуває до дитини відразу.

«Кооперація» - соціально бажана уява батьківського ставлення. Батько зацікавлений у справах і планах дитини, намагається у всьому допомогти, співчуває їй. Батько високо оцінює інтелектуальні і творчі спроможності дитини, відчуває почуття гордості за неї, заохочує самостійність та ініціативу дитини.

«Симбіоз» - відбиває міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною, прагнення задовольнити усі її потреби, захистити дитину від труднощів і прикростей життя; постійна тривога за дитину, що здається батькам маленькою і беззахисною.

«Авторитарна гіперсоціалізація» - відображає форму і напрямок контролю за поведінкою дитини. Чітко проглядається авторитаризм. Батько жадає від дитини безвідмовної слухняності і дисципліни. Він намагається нав'язати усім свою волю, не в змозі прийняти її точку зору.

«Маленький невдаха» - відбиває особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. Спостерігається прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту несамостійність. Батьки не довіряють своїй дитині, вказують на її неуспішність і недотепність, в основному намагаються захистити дитину від труднощів життя і суворо контролювати її дії [31].

Аналіз результатів дослідження Е.Н.Спіревої показав, що стиль сімейного виховання пов'язаний не стільки з індивідуально-типологічними характеристиками дитини, скільки з тим, які стилі виховання вибирають самі батьки, спираючись на темпоральні особливості дитини (активність, ритмічність, адаптивність, фон настрою, інтенсивність емоційних реакцій, відволікання, наполегливість, чутливість). Можна сказати, що саме на цьому етапі вікового розвитку більше враховують індивідуальні особливості дитини, ніж на інших вікових етапах. До того ж дитина до молодшого шкільного віку і сама починає більш усвідомлено виявляти і уявляти себе. Відповідно до цього віку в результаті соціалізації, яка «надбудовується» над темпераментними, біологічно заданими характеристиками, що активно формують характер, перетворюючи свої відношення з темпераментом, посилюється, загострюється увага батьків до дитини. Таким чином, як відзначає дослідник, чим більш виражені темпоральні особливості дитини, тим більше батьки схильні звертати на них свою увагу, причому не завжди адекватно з огляду на своєрідність її темпераменту. Можливо, тому більш виражено починає виступати характер, проявляючись різноманітними акцентуаціями в старшому віці. У процесі виховання батьки дітей дошкільного віку нібито «навчаються», підлаштовуються під дитину, набувають досвіду спілкування з нею, у результаті чого зростає батьківська компетентність. У дошкільному віці індивідуально-типологічні особливості батьків, як підтверджує автор, пов'язані з темпераментом дитини меншою мірою [189].

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновок, що, без сумніву, гармонійна, благополучна сім'я позитивно впливає на емоційно-почуттєвий розвиток дитини старшого дошкільного віку і особистості в цілому.

Залежність соціальної поведінки дітей в групі від емоційного впливу на них дорослих вивчала Т.І.Комісаренко. За її даними, в експериментальній групі, де дорослий мав негативний вплив на дітей, їх спілкування носило агресивно-дієвий характер. Після позитивного впливу діти намагались вступити в контакт з однолітками, виявляли активність та оптимізм. Тобто ці дослідження засвідчують можливість корекції в соціально-психологічних умовах певних емоційних комплексів у дітей.

Але раннє втручання в емоційну сферу дитини, коли вона не зовсім розвинута, губить індивідуальний досвід життя дошкільника, усвідомлення себе та індивідуальний стиль життя. Тому недоцільно робити корекцію того, що не розвинуте, а потрібно створити такі умови, за яких відбуватиметься розвиток емоційної сфери, оптимістичних почуттів, особистості дитини.

Ще однією важливою умовою емоційно-почуттєвого розвитку виступають різні види діяльності дитини старшого дошкільного віку.

За даними досліджень Г.А. Урунтаєвої, Г.С. Абрамової, велике значення для розвитку емоцій та почуттів має сюжетно-рольова гра. Вона допомагає дитині зрозуміти іншого, врахувати його стан, враження і настрої. Коли діти переходять від простих дій та зовнішнього характеру взаєностосунків до передачі їх емоційно-виражального змісту, вони вчаться розділяти переживання інших [1; 195].

Важливе значення має трудова діяльність, яка спрямована на досягнення результату, при цьому виникають нові, емоційні переживання і радості від успіху, співчуття невдачам інших.

Позитивні почуття і емоції, такі, як радість, при пізнанні нового, здивуванні, задоволенні супроводжують розвиток інтелектуальних почуттів та пізнавальної діяльності у старшому дошкільному віці.

Взаємини з ровесниками становлять ще одну умову емоційно-почуттєвого розвитку старшого школяра. Г.М.Бреслав, М.І.Лісіна, Т.О.Репіна, Р.Б.Стеркіна, А.І.Сорокіна в своїх працях підкреслюють, що для розвитку емоційної сфери дітей взагалі і почуттів зокрема крім сім'ї, важливе значення

мають і умови взаємозв'язку з іншими людьми, однолітками. Вдома дитині прищеплюється характерний для сім'ї емоційний досвід і ціннісні орієнтації, ставлення до оточуючих людей. Способи налагоджування взаєностосунків, початок відвідування дитиною дитсадка є потужним збудником розвитку та вияву соціальних емоцій. Основними критеріями в їх становленні є реакції дитячого колективу, різні види спільної діяльності з однолітками. Важливе значення також при цьому має емоційно-психологічний клімат тієї групи, умови, в яких знаходиться дитина. В умовах дитячого садка формування позитивних та негативних емоційних установок здійснюється за допомогою дорослих та однолітків, які дають дитині можливість оцінити свої якості [25; 26; 130; 131; 172].

Для дітей, схильних до позитивних емоцій, характерне життєрадісне сприйняття дійсності, впевненість у собі, висока адаптація до середовища. Вони емоційно стійкі, швидко вступають в контакти з оточуючими, відчувають себе впевнено. У дітей зі схильністю до негативних емоцій (страху, суму, тривоги) немає почуття внутрішньої гармонії, злиття зі світом. З цим пов'язане почуття внутрішньої напруги, а також негативні емоції, викликані невдачами в спілкуванні. Тоді діти відчувають гостру необхідність та потребу виговоритись, знайти підтримку та схвалення в контакті з оточенням.

Співчуття ровесникові залежить від ситуації та позиції дитини. Спостереження за діяльністю ровесника у дитини дошкільного віку викликає двояке переживання. Якщо дитина впевнена у свої сили, то вона радіє успіхам іншої, а якщо не впевнена, то відчуває заздрість. Коли діти порівнюють себе один з одним, реально оцінюючи власні можливості, то прагнення досягти успіху, визнання власної гідності збільшує силу експресії до найвищого рівня.

Щодо розвитку емоцій та почуттів, то найбільш часто вони виявляються, коли діти порівнюють себе з позитивним літературним героєм, співчуваючи йому. Дитина переживає радість, задоволення при здійсненні нею гідних вчинків і засмучується, виявляє незадоволення, коли порушуються певні

правила, вимоги, здійснюються негативні вчинки.

Специфіка дошкільної освіти передбачає головну, центральну мету – створення умов, які могли б забезпечити весь діапазон емоцій і почуттів, котрі є базовою сферою психіки. Це спонукало нас до з’ясування впливу особистісно-зорієнтованих технологій дошкільного виховання на емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника порівняно з традиційною технологією. Важливим для нас є питання, чи достатньо створити умови, властиві особистісно-орієнтованій технології, щоб уникнути проблем емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника?

Особистісно-орієнтований підхід до дитини ставить її особистість в центр освітньо-виховного процесу. Тому особистісно-зорієнтована технологія побудована на психолого-педагогічному проектуванні системи взаємин та взаємодії дитини, що має за мету всебічний, вільний і творчий розвиток її особистості [15; 16; 17; 18; 157; 158].

Організація діяльності, на яку впливає дорослий, сприяє розвитку здібностей дитини, і це дозволяє їй реалізувати своє “Я”. Центральним моментом пропонованої інновації є гармонізація внутрішнього психічного життя дитини через організацію культури життєдіяльності. Для цього інтегрується:

зміст (функції виховної діяльності педагога),
 методи (засоби виконання функцій),
 критерії якості (показники психолого-педагогічної діагностики розвитку дитини).

Такий підхід до прогнозування ситуацій розвитку набуває форми психолого-педагогічного проектування.

Таким чином, психолого-педагогічне проектування – це проект спільної діяльності дорослих та дітей, в якому поєднані:

- бажання, прагнення дитини;
- педагогічна варіативність форм, методів, засобів, розвивальних впливів виховання;

– психологічні закономірності природного розвитку спільної діяльності дітей та дорослих (від бажання – до творчого рівня реалізації задуму).

Систему такої роботи відображає абревіатура П³ («пе у кубі»), що поєднує три педагогічні завдання: прийняти, підтримати, пізнати дитину.

Прийняти кожну дитину такою, яка вона є, і полюбити її.

Підтримати кожного вихованця в труднощах адаптації і розвитку. Дати відчуття себе предметом зацікавленості і симпатії. Дати можливість пізнати насолоду спільної радості, прикрощів, співучасті і співпереживання.

Пізнати сильні і слабкі сторони кожного вихованця, базуючись на знаннях про їх вікові та індивідуальні особливості. Вчасно помітити і закріпити найменші, особисто значущі для нового досягнення, порівнюючи їх лише з його вчорашніми успіхами.

Звичайна, традиційна педагогічна практика зорієнтована на “посередню” особистість, яка є об'єктом (пасивним учасником) активної діяльності вихователя – навчителя (суб'єкта). Перевага П³ в тому, що вона дає дитині можливість стати суб'єктом (активним учасником) навчально-виховного процесу, а значить, власного розвитку. Але сучасна наука стверджує: ступінь розвитку дитини залежить в першу чергу від багаторазового і практичного запровадження набутих знань і вмінь, інтенсивності використання природних здібностей і задатків.

Науковці, автори технології стверджують, що П³ сприяє створенню таких психолого-педагогічних умов, за яких спокійна, розкута дитина прагне в чомусь виявити себе і виявити з кращого боку, побачити себе в чомусь доброму, зберегти віру в людей, добру казку.

Відмінність П³ у тому, що, виконуючи програмові педагогічні завдання, вихователь має виходити також з дитячих інтересів і потреб, рівня належних у них знань і умінь в різних видах діяльності. Ця технологія вимагає значно вищого рівня професійності й творчості вихователя.

Як вже зазначалось, особистісно-орієнтована модель складає альтернативу навчально-дисциплінарній. Педагог у спілкуванні з дітьми

повинен дотримуватися принципу: не поряд, не над, а разом з дитиною. Його мета — сприяти становленню дитини-дошкільника як особистості. Це передбачає розв'язання таких завдань: розвиток довіри до світу, почуття радості існування (психологічне здоров'я), формування особистості (базис особистісної культури), розвиток індивідуальності дитини.

Особистісно-орієнтована модель взаємодії вихователів з дітьми передбачає дотримання таких принципів:

— *самозмiна (самовдосконалення) особистості вихователя як умова розвитку особистості дитини («Вихователю, змiнись сам!»).* Самовдосконалення особистості вихователя (зниження власної внутрішньої конфліктності, вміння ставати на точку зору іншого тощо) викликає різні позитивні зміни у поведінці і системі ціннісних орієнтацій, які не завжди можна передбачити. Це складає важливу умову зміни життєвої позиції дитини, вдосконалення її особистості;

— *бережне ставлення до дитини («Не нашкодь!»).*

Зміст цього принципу полягає у тому, що вихователі, плануючи і здійснюючи свої виховні впливи, не повинні завдати дитині душевної травми. Інший важливий аспект цього принципу полягає у тому, що дорослий емоційно приймає дитину, вірить у можливість її зростання (така довіра викликає природній емоційний відгук дитини, стимулює розвиток на відміну від усіляких погроз і наставлянь). «Не нашкодь!» означає «Повір у сили дитини!»

Дорослим необхідно позбутися властивого їм переконання про свою перевагу над дитиною як над істотою, менш досконалою. Важливо усвідомити, що дитина схильна радіти і дивуватися невідомому, яке багаторазово досліджувала, безкорисливо пізнавати світ, усвідомлювати, що вона — носій творчих тенденцій (створення «нових» мов тощо). Нарешті дитині притаманне відчуття злитості себе з оточенням, спільності з іншими людьми, яке лежить в основі естетичного і морального засвоєння світу. Тут «Не нашкодь!» виступає під знаком «Збережи!» Втрачене в емоційній сфері

в дитинстві неможливо поповнити у наступні роки;

— *непрямий вплив на дитину* («Уникай директив!»).

Вихователь, уникаючи настанов, створює ситуації, в яких у дитини виникають бажання змінити поведінку і ставлення до світу (організує систему підтримки: зміна ставлення до дитини з боку інших дітей, підвищення її статусу; дає дитині право самостійно розв'язувати важкі, конфліктні ситуації). Суворості тут протиставляється доброзичливість, гумор, що створює атмосферу контакту дорослого і дитини, вміння карати — вмінню прощати; використовуються прийоми непрямой оцінки, «авансування довірою» тощо.

Ми у своєму дослідженні особистісно-орієнтований підхід, який передбачає вміння педагога стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття і емоції, спілкуватися з дошкільником як з рівним партнером, демократичний стиль спілкування, будемо розглядати як феномени, близькі за своїм психологічним змістом. Гуманістична позиція в умовах особистісно-орієнтованого підходу полягає у тому, щоб прийняти дитину такою, якою вона є, з тим досвідом, який у неї є, залучити її до спілкування, стати співучасником її життя. Діючи з такої позиції, педагог має можливість пізнати дітей, побачити світ їх очима, розібратися в їх прагненнях і за допомогою тонких педагогічних впливів спрямувати навчання і виховання кожного дошкільника на пізнання світу.

На жаль, домінуючим в усіх ланках суспільного життя залишається авторитарний стиль взаєностосунків. З особливою гостротою відчувається необхідність психологічної перебудови характеру взаємодії педагога з дитиною, переходу від примусового до такого, який сприяв би досягненню взаємної злагоди і розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Таким чином, основними умовами розвитку емоцій та почуттів дітей старшого дошкільного віку є стиль взаєностосунків дитини з батьками, різні види її діяльності, взаємини з ровесниками, надання можливостей для творчого самовиявлення особистості дитини.

Технологія особистісно-зорієнтованого дошкільного виховання через активізацію особистісних сил дитини опосередковано сприяє також і емоційно-почуттєвому розвитку. Проте спеціальною метою оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дитини у цій технології не ставиться, що й спонукає нас перевірити, наскільки ця технологія є більш ефективною у розрізі подолання проблем емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника порівняно із традиційною технологією. Створення спеціальних умов для розвитку емоцій та почуттів дає можливість сприяти гармонійному та всебічному розвитку особистості дитини як цілості.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

1. Власне термін «емоція» вживається у двох різних значеннях. Перше з них – у широкому тлумаченні – позначає всю сферу переживань людини, а друге – у вузькому тлумаченні – ситуативний вияв цих переживань. Почуття ми розглядаємо як різновид емоцій у широкому тлумаченні зі специфічними ознаками. Вони є стійким психічним явищем, властивим особистості та визначеним її ставленням до тих чи тих сторін дійсності. Емоцію розглядаємо як ситуативний вияв почуття. З такого тлумачення випливає нерозривна єдність емоцій та почуттів, що дає підстави розглядати їх як цілісну емоційно-почуттєву сферу особистості.

2. Емоційно-почуттєві явища виконують важливі функції у життєдіяльності особистості, зокрема становлять основу для її розвитку.

3. Емоційно-почуттєвий розвиток є одним із напрямів психічного розвитку особистості, що залежить від власної активності дитини як суб'єкта різних видів діяльності і спілкування, детермінований біологічними та соціальними факторами. Якщо на перших етапах онтогенезу провідне значення має біологічний фактор, то у дошкільному віці все більшого значення набуває соціальний.

4. Емоційно-почуттєвий розвиток є одним із напрямів психічного розвитку особистості, що залежить від власної активності дитини як суб'єкта різних видів діяльності і спілкування, детермінований біологічними та соціальними факторами. Якщо на перших етапах онтогенезу провідне значення має біологічний фактор, то у дошкільному віці все більшого значення набуває соціальний.

5. Переживання є тим механізмом, що реалізує причетність дитини до світу як цілого у формі позитивного або негативного емоційного відгуку. Емоційно-почуттєвий розвиток дошкільника пов'язаний з появою у нього нових інтересів, мотивів, потреб. Інтенсивно розвиваються соціальні емоції та моральні почуття. Дитина старшого дошкільного віку починає керувати своїми емоціями, впливаючи на себе за допомогою слова. Особливістю

емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника є його зв'язок із підготовкою до систематичного навчання у школі.

6. Гуманізація педагогічної роботи з дітьми як одна з ключових позицій перебудови у сфері виховання актуалізує психологічні дослідження в галузі психології розвитку емоційно-почуттєвої сфери.

7. Основними психологічними умовами емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку є стиль взаємостосунків дитини з батьками, різні види її діяльності, взаємин з ровесниками, надання можливостей для творчого самовиявлення особистості дитини.

Результати теоретичного дослідження окресленої проблеми висвітлені в таких публікаціях:

1.Славіна Н.С. Життєрадісність як предмет дослідження психології дитинства / Н.С. Славіна // Гуманітарний збірник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Спец. вип. № 3. – С. 83– 87.

2.Славіна Н.С. Основні закономірності розвитку емоційної сфери як складова особистісного становлення дошкільника / Н.С. Славіна // Науковий вісник Миколаїв. держ. ун-ту. Біологічні та психологічні науки. – Миколаїв, 2006. – Вип.13. – С. 193– 197.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика вивчення особливостей емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників

У цьому розділі подана характеристика вибірки досліджуваних, етапи констатувального етапу дослідження, описані методи та методики вивчення особливостей емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Процедура констатувального етапу дослідження передбачала:

- розробку методичного інструментарію дослідження (виділення критеріїв, показників емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, а також підбір методик їх визначення);
- проведення констатувального дослідження особливостей емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників за допомогою розробленого методичного інструментарію;
- кількісний та якісний аналіз отриманих результатів констатувального етапу дослідження, що передбачав статистичну їх обробку та інтерпретацію.

У ролі досліджуваних були діти старшого дошкільного віку, їх батьки та вихователі ДНЗ. Робота проводилась в умовах двох типів дитячих навчальних закладів: з традиційною навчально-виховною програмою (умовне позначення ДНЗТ) та з програмою особистісно-орієнтованого навчання й виховання (умовне позначення ДНЗО). Кількісний розподіл досліджуваних був наступним. У ДНЗ (№20 та №15 м. Кам'янця-Подільського), які працюють за традиційною програмою, досліджуваними виступили 50 дітей старшого дошкільного віку. У ДНЗ (№53 м. Житомира), який працює за програмою особистісно-орієнтованого навчання й виховання, досліджуваними виступили

45 дітей старшого дошкільного віку. Участь у дослідженні брали також 80 батьків та 8 вихователів ДНЗ.

Враховуючи виявлені у попередніх дослідженнях психологів основні тенденції психічного та особистісного розвитку старших дошкільників, які полягають у інтенсивному засвоєнні норм міжособистісних взаємин, що відбувається, насамперед, у сюжетно-рольовій грі, а також у позаігрових ситуаціях спілкування як з ровесниками, так і з дорослими, ми передбачали, що у дитини емоції, як ситуативні прояви усталених почуттів, найбільш інтенсивно проявляються і водночас розвиваються у системі міжособистісних взаємин. Відповідно ми визначили критерії емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, які відображають ставлення дитини до себе, до ровесників та до дорослих. Були визначені наступні критерії та їх показники, а також підібрані методики до їх визначення (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Критерії, показники емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників та методики їх визначення

| Критерії | Показники | Методики |
|--|---|--|
| Модальність емоційно-почуттєвих станів | - мімічно-експресивні реакції; - якість емоційно-почуттєвих станів дитини під час виконання нею різних видів діяльності, у різних життєвих ситуаціях (перебування у ДНЗ, у колі сім'ї) | спостереження, анкетування батьків, «Кінетичний малюнок сім'ї» |
| Динамічні особливості емоційно-почуттєвих проявів (активність, | - швидкість зміни модальності емоційно-почуттєвих станів (чи довго дитина перебуває у незмінному настрої, чи глибоко переживає негативні чи позитивні враження); - активність; | Спостереження, експертні оцінки вихователів |

| | | |
|---|---|--|
| врівноваженість, глибина) | <p>а) рухова активність;</p> <p>б) психічна активність (чи проявляє дитина прагнення до пошуку невідомого, чи зацікавлена);</p> <p>в) соціальна активність (чи активна дитина при взаємодії з ровесниками, дорослими);</p> <p>г) творча активність – креативність дитини;</p> <p>- ініціативність (чи пропонує ровесникам сюжет і зміст гри, чи вміє зайняти себе певною діяльністю).</p> | |
| Здатність усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани | <p>- здатність розпізнавати свої емоційні стани;</p> <p>- здатність до вербалізації своїх станів, спроможність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального типу щодо якості свого переживання;</p> <p>- виділення експресивних ознак та визначення своїх емоцій словом;</p> <p>- ступінь диференційованості своїх переживань;</p> <p>- спроможність стримати негативні чи небажані емоційні реакції.</p> | «Кольоропанорама», бесіда |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих | <p>- здатність розпізнавати емоційні стани іншої людини;</p> <p>- здатність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального</p> | Проективні методики («Визначення емоцій за |

| | | |
|--|--|---|
| станів інших | <p>типу щодо якості переживання за його зовнішніми проявами в іншій людині;</p> <ul style="list-style-type: none"> - виділення експресивних ознак та визначення емоцій словом; - ступінь диференційованості експресій; - ступінь вираженості емоційного ставлення. | фотографіями», «Розпізнавання почуттів») |
| Здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших | <ul style="list-style-type: none"> - здатність допомагати іншим з врахуванням причини (за власним бажанням, на прохання однолітка, на прохання дорослого); - задоволеність допомогою іншим (із задоволенням, допомога дієва; без задоволення, формально; з ентузіазмом); - почуття обов'язку щодо однолітків, молодших дітей, тварин; - турбота щодо однолітків, молодших людей, тварин (постійно, час від часу, епізодично); реакція на успіх чи невдачі інших (байдужа, адекватна, неадекватна, заздрість). | Спостереження; «Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників» |

На основі виділених критеріїв та показників ми сформували характеристику трьох рівнів (високого, середнього та низького) емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника.

Старший дошкільник зі **стабільно-позитивним (високим) рівнем емоційно-почуттєвого розвитку** відзначається позитивною модальністю емоційних переживань, як під час перебування у ДНЗ, так і у колі сім'ї;

негативні переживання носять фрагментарний характер і пов'язані з явищами, що перешкоджають задоволенню основних потреб дитини цього віку (у спілкуванні з ровесниками та з дорослими, потреба у діяльності тощо). Для дитини властиві життєрадісність, впевненість у своїх можливостях. Дошкільник має виразні міміко-експресивні реакції, що відповідають його актуальним емоційно-почуттєвим станам.

Динаміка емоційно-почуттєвих станів відзначається стабільним позитивним настроєм, швидким його відновленням у випадках негативних переживань. Дитина жвава, любить рухливі розваги. Проявляє високий інтерес і допитливість до невідомого, має яскраве бажання знати більше. Прагне до спілкування з однолітками, до спільних ігор та інших занять. Любить займатись творчою роботою (малювання, ліплення, конструювання), шукає відгуку на її результати в оточуючих. Проявляє ініціативність при визначенні сюжету та змісту гри, при виборі видів дитячих занять, має улюблені справи та захоплюється їх виконанням.

Дитина виявляє здатність розуміти основні види своїх емоційно-почуттєвих станів (радість, сум, любов, здивування задоволення-незадоволення). Повідомляє про свої переживання оточуючих, вміє назвати прояви основних емоційно-почуттєвих станів у себе. Розрізняє не тільки полярні модальності емоційно-почуттєвих станів (задоволення-незадоволення), але й їх конкретне вираження (радість, любов, сором). Відзначається здатністю опанувати себе у випадках бурхливого або небажаного виявлення позитивних чи негативних емоцій.

Старший дошкільник здатен розпізнавати емоційні стани інших, називати їх та відзначати їхні ознаки як у мовленні, так і при наслідуванні зовнішніх експресивних реакцій. Розрізняє основні емоційні стани інших (задоволення-незадоволення; сум, радість, гнів, здивування). Виконує свої обіцянки, відчуває почуття обов'язку щодо одноліток, при догляді за тваринами. Виявляє постійну турботу щодо одноліток. Адекватно реагує на успіх чи неуспіх товаришів.

Таким чином, дитина зі стабільно-позитивним рівнем емоційно-почуттєвого розвитку відзначається стабільною позитивною модальністю емоційно-почуттєвих станів, емоційною жвавістю, швидким відновленням після негативних переживань, здатністю безпомилково розпізнавати емоційно-почуттєві стани свої та інших, здатністю до дієвого відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

Старший дошкільник із **ситуативно-залежним (середнім) рівнем емоційно-почуттєвого розвитку** відзначається в цілому позитивною модальністю емоційних переживань, як під час перебування у ДНЗ, так і у колі сім'ї. При цьому характерною є різка зміна модальності емоційно-почуттєвих станів, що не завжди пов'язано з блокуванням задоволення основних потреб дитини цього віку (у спілкуванні з ровесниками та з дорослими, у діяльності тощо). Для дитини властиві несприятливі емоційні стани (незадоволення, тривожність, страх, сором'язливість тощо). Вона виявляє або надмірні, або не досить виразні міміко-експресивні реакції, що відповідають його актуальним емоційно-почуттєвим станам.

Динаміка емоційно-почуттєвих станів відзначається нестабільним позитивним настроєм, тривалим його відновленням у випадках негативних переживань. Дитина або надмірно жвава, або уповільнена. Не завжди проявляє інтерес і допитливість до невідомого, бажання знати більше знижене. Прагне до спілкування з однолітками, до спільних ігор та інших занять. Займається творчою роботою за завданням дорослих, без особливого захоплення та за умови постійного стимулювання ззовні. Проявляє епізодичну ініціативність при визначенні сюжету та змісту гри, при виборі видів дитячих занять, навіть улюблені справи виконує без особливого захоплення та не завжди доводить їх до кінця.

Дитина не завжди виявляє здатність розуміти основні види емоційно-почуттєвих станів у себе (радість, сум, любов, здивування задоволення-незадоволення). Не має схильності повідомляти про свої переживання оточуючим. Не завжди адекватно називає у відповідь на запитання дорослих

прояви основних емоційно-почуттєвих станів у себе. Безпомилково розрізняє лише полярні модальності емоційно-почуттєвих станів (задоволення-незадоволення), але плутається в ідентифікації їх конкретного вираження (наприклад не розрізняє радість із здивуванням). Не завжди опановує себе у випадках бурхливого або небажаного виявлення позитивних чи негативних емоцій.

Старший дошкільник не завжди здатен точно розпізнавати емоційні стани інших, називати їх та відзначати їхні ознаки як у мовленні, так і при наслідуванні зовнішніх експресивних реакцій. Безпомилково розрізняє полярні класи емоційно-почуттєвих станів інших людей (задоволення-незадоволення). Може забувати про свої обіцянки щодо дорослих і ровесників, почуття обов'язку та турбота щодо одноліток виявляється лише за умови стимулювання дорослим. Реакції на успіх чи неуспіх товаришів відзначаються можуть бути неадекватними (залежно від ситуації).

Таким чином, дитина із ситуативно-залежним рівнем емоційно-почуттєвого розвитку відзначається залежністю емоційно-почуттєвих станів та відповідних поведінкових реакцій від зовнішніх умов, від стимулювання з боку дорослих. Характерні коливання модальності емоційно-почуттєвих станів залежно від ситуації, швидка й різка зміна настрою, тривале відновлення після негативних переживань, помилки при розпізнаванні емоційно-почуттєвих станів своїх та інших, а також не досить дієвий відгук на емоційно-почуттєві стани інших.

Старший дошкільник **із стабільно-пригніченим (низьким) рівнем емоційно-почуттєвого розвитку** і у дитячому закладі, і у сімейних стосунках відзначається невиразною модальністю емоційних переживань; негативні та позитивні реакції за зовнішніми проявами чітко не відокремлені. Дорослому важко зрозуміти переживання дитини, оскільки зовні вона виглядає байдужою навіть у ситуаціях, що перешкоджають задоволенню основних потреб дитини цього віку. Міміко-експресивні реакції у дошкільника зі стабільно-байдужим

рівнем розвитку емоційно-почуттєвої сфери слабо виражені та мало диференційовані.

Динаміка емоційно-почуттєвих станів відзначається стабільним пригніченим настроєм, збідненням як позитивних, так і негативних переживань. Дитина млява, важко включається у рухливі ігри. Проявляє знижений інтерес до невідомого, бажання знати більше майже не виявляється. Байдуже ставиться до спілкування з однолітками, до спільних ігор та інших занять. Творчу роботу виконує неохоче і лише за завданням ззовні, при найменших перешкодах прагне ухилитись від виконання завдання. Не виявляє ініціативності при визначенні сюжету та змісту гри, при виборі видів дитячих занять, улюблені справи, якими міг би із захопленням займатись відсутні.

Дитина виявляє здатність лише приблизно розуміти основні види своїх емоційно-почуттєвих станів (задоволення-незадоволення). Плутається у визначенні більш конкретних переживань (радість, сум, любов, здивування, гнів тощо). Не має схильності повідомляти про свої переживання оточуючим, утруднюється назвати прояви основних емоційно-почуттєвих станів у себе.

Старший дошкільник із стабільно-пригніченим рівнем емоційно-почуттєвого розвитку утруднюється у розпізнаванні емоційних станів інших, йому бракує слів, щоб називати їх та відзначати їхні ознаки як у мовленні, так і при наслідуванні зовнішніх експресивних реакцій. Добре розрізняє лише полярні емоційні стани інших (задоволення-незадоволення). Байдуже ставиться до виконання своїх обіцянок та обов'язків. Особливо не засмучується у випадку їх невиконання та не радіє, коли вдається їх виконати. Не здатен виявити турботу щодо одноліток, чи тварин. Байдуже ставиться до успіхів чи неуспіхів товаришів.

Таким чином, стабільно-пригнічений рівень емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника відзначається зниженням у дитини емоційно-почуттєвих проявів, її низькою здатністю до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе та у інших, а також байдужим ставленням до переживань інших людей.

Узагальнюючи доступні за літературними даними методи психологічного дослідження, а також враховуючи основні вимоги до них, у своїй праці при розробці та виборі методів дослідження емоційно-почуттєвого розвитку ми базувались на таких принципах:

по-перше, на тому, щоб обрані методи були безпечними та доступними для їх проведення з дітьми обраного вікового контингенту;

по-друге, щоб вони були достатньо апробованими в практиці експериментально-дослідницької роботи з дітьми дошкільного віку;

по-третє, щоб вони дозволяли використовувати їх при дослідженні емоційно-почуттєвої сфери дітей у регламентованих умовах дошкільних закладів;

по-четверте, щоб отримані результати обраних методів давали можливість фіксувати ті чи інші показники особливостей емоційно-почуттєвого розвитку в якісних характеристиках та кількісних одиницях;

по-п'яте, щоб обрані методи в певній мірі дозволяли підходити до діагностики одних і тих же показників емоційно-почуттєвого розвитку комплексно.

Базуючись на вище перерахованих принципах, на констатувальному етапі експерименту були використані такі методи: спостереження, бесіда (індивідуальна), аналізу дитячих малюнків, метод експертних оцінок, проєктивний метод, анкетування, методи статистичної обробки та ілюстрування даних.

Були використані такі проєктивні методики: «Визначення емоцій за фотографіями» (Г.А.Урунтаєва, Ю.А.Афонькіна) [196], «Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників» (Г.А.Урунтаєва, Ю.А.Афонькіна) [196], «Розпізнавання почуттів» [83].

В якості малюнкових методик використано «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р. Бернс і С.Кауфман) [83] та «Кольоропанорама» .

Охарактеризуємо згадані методи та методики докладніше.

У рамках вивчення емоцій та почуттів дітей старшого дошкільного віку,

спеціальної уваги заслуговує метод спостереження, що дозволяє визначити індивідуальні кількісні (динамічні) та якісні (модальність) особливості емоційно-почуттєвого розвитку.

Провідним методом у дошкільній психології є спостереження, яке передбачає цілеспрямоване сприйняття і фіксацію психологічних фактів. Наукове спостереження ретельно планується: визначається його мета, гіпотеза, схема проведення, критерії відбору фактів згідно з об'єктом. М.Я.Басов широко використовував спостереження у дослідженні дітей дошкільного віку. Отримані ним результати показали, що вік від 3 до 7 років найбільш сприятливий для спостереження, оскільки діти довірливо й відкрито ставляться до дослідника, не усвідомлюючи своєї ролі як досліджуваних. Діти сприймають дослідження як звичайні спілкування, бесіди[13].

Д.Б. Ельконін визначив, що в дитячій психології метод спостереження має велике значення. Автором були визначені вимоги до процесу спостереження. По-перше, до початку спостереження потрібно чітко сформулювати його ціль, тобто визначити, які саме сторони діяльності або поведінки дітей варто спостерігати. Спостереження за поведінкою у цілому дуже важко, майже неможливо. Тому без ясної мети, поставленої перед спостереженням, усе дослідження стає уривчастим, випадковим. По-друге, спостереження повинно бути об'єктивним. По-третє, спостереження повинно проводитися систематично. По-четверте, спостереження потрібно проводити такою уявою (природно), щоб дитина про нього не знала [63].

Г.О. Люблінська відзначала, що систематичне спостереження і послідовний запис різноманітних дитячих проявів може дати достатньо цінний матеріал для упорядкування справжньої характеристики дитини. Для сформованого характеру типові сталість і подібність різних проявів людини в дуже різних обставинах. От чому необхідно фіксувати найрізноманітніші факти поведінки дитини, спостерігаючи за нею у різні вікові періоди, щоб надалі на основі ретельного аналізу зібраних фактів можна було б скласти правильну характеристику [134].

У віковій психології відомі щоденники спостережень за особливостями психічного розвитку дитини від народження до молодшого шкільного віку (Н.О. Менчинська [137], В.С. Мухіна [139]). Матеріали цих щоденників показують, що емоційність є провідною ознакою психічної активності дитини вже з перших днів її життя. Протягом всього дошкільного періоду психічного розвитку емоційно-почуттєві прояви дитини становлять водночас умову і критерій її особистісного зростання.

Спостерігаючи за дітьми, ми фіксували модальність (позитивна чи негативна, задоволення чи незадоволення) та динамічні особливості (активність, врівноваженість, глибину) емоційно-почуттєвих проявів дітей у різних за змістом і характером видах дитячої діяльності, на прогулянках, під час інших режимних моментів.

У процесі спілкування дітей з вихователями особливу увагу звертали на те, чи дитина активно ставить запитання з метою дізнатись про щось нове (прояв соціальної чи психічної активності). Спостереження також проводили на заняттях, при вирішенні проблемних ситуацій, звертаючи увагу на те, чи дитина активно бере участь в обговореннях, наскільки вона жвава.

Під час режимних моментів для нас важливо було з'ясувати, чи прагне дитина дізнатись щось нове, чи проявляє ініціативу.

Спостерігався прояв активності у ситуаціях, коли у дитини була змога діяти творчо, використання чи нехтування нею можливості проявити самостійність.

Під час ігрової діяльності фіксували чи активно дитина бере участь у грі, чи зацікавлена грою або, навпаки, відсторонена, байдужа, наскільки ініціативна у визначенні сюжету та змісту гри, у розподілі ролей.

Фіксуючи модальність емоційно-почуттєвих проявів дітей, ми звертали особливу увагу на прояви життєрадісності у дитини, чи вона весела, радісна, усміхнена, задоволена при виконанні тієї чи іншої діяльності, чи – навпаки – дитина сумна, збентежена, пригнічена, схвильована.

З метою фіксації спостережуваних емоційно-почуттєвих проявів були

використані картки спостереження, де оцінювались такі показники:

- 1) Чи цікавиться дитина діяльністю інших дітей, чи прагне взяти у ній участь:
 - а) на заняттях; б) у вільний час.
- 2) Чи виявляє негативні емоції при виконанні режимних моментів та чи вміє їх опанувати.
- 3) Наскільки адекватно емоційно ставиться до:
 - а) несподіваних ситуацій; б) успіху; в) невдачі.
- 4) Як виявляє свої емоції:
 - а) словами; б) діями (їх характер); в) мімічно-експресивними реакціями.
- 5) Чи дозволяє заспокоїти себе під час емоційного стресу:
 - а) вихователів; б) ровесникам.
- 6) Чи конфліктує з ровесниками і з яких причин.
- 7) Чи виявляє чуйність до того, хто її потребує.
- 8) Чи виявляє співрадість, коли хтось радіє.
- 9) Який настрій превалює у дитини протягом дня:
 - а) життєрадісний; б) незадоволений; в) пригнічений (часто жаліється, плаче).

Для з'ясування переважаючої модальності емоційно-почуттєвих проявів дитини в колі сім'ї, у стосунках з батьками, іншими членами родини ми використовували анкетування батьків.

Анкетування – це метод збирання соціально-психологічних даних за допомогою анкет. Зібрані матеріали після відповідної обробки використовують для розв'язання наукових і практичних проблем. Особливістю анкетування порівняно з іншими методами дослідження полягає в опосередкованому характері взаємодії дослідника і респондента (опитуваного), які спілкуються за допомогою анкети. Надійність результатів може бути перевірена повторним анкетуванням тих самих респондентів за тією ж процедурою або перевіркою їх з допомогою інших дослідницьких

методів. До позитивних сторін анкетування відносять економність, можливість одночасно охопити велику кількість людей, формалізацію одержаних результатів, незначний вплив дослідника на респондентів. Недоліком анкетування є неможливість контролювати процес заповнення анкети, нещирість респондентів у відповідях.

АНКЕТА

виявлення переважаючої модальності емоційно-почуттєвих проявів дитини в колі сім'ї

Інструкція для батьків: вихователю ДНЗ, щоб проводити ефективну розвивальну роботу з дитиною, важливо знати, які емоції та почуття переважають у її переживаннях. Просимо з цією метою дати відповіді на питання анкети наступним чином. Вам пропонується перелік 11 видів емоційно-почуттєвих проявів дитини, які потрібно оцінити в балах від 1 до 5. При нечастому виявленні вказаної емоції ставиться 1 бал, при частому повторенні – 5 балів.

ПЕРЕЛІК ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВИХ ПРОЯВІВ ДИТИНИ

- 1) Чи відчувається дитина ображеною?
- 2) Як часто дитина соромиться?
- 3) Чи буває неспокійною, тривожною?
- 4) Чи боїться дитина?
- 5) Чи буває нетерплячою?
- 6) Як часто ваша дитина відчуває радість?
- 7) Дитина завжди задоволена і у хорошому настрої.
- 8) Моя дитина весела.
- 9) Моя дитина бадьора й повна сил.
- 10) Дитина доброзичлива до знайомих і незнайомих людей.

Максимальна сума балів за відповідями анкетування на перших десять питань – 50, по 25 балів за оцінку частоти виявлення дитиною емоцій позитивної та негативної модальності. Обробка результатів відбувалась за

наступною схемою Якщо у цілому за відповіді нараховувалось 10-20 балів, то це свідчило про збіднення емоційних реакцій дитини та її приналежність до стабільно-пригніченого рівня емоційно-почуттєвого розвитку. При переважанні суми балів за питання стосовно позитивної емоційної модальності удвічі робили висновок про переважання у дитини стабільно хорошого настрою. В інших випадках модальність емоційно-почуттєвих станів дитини вважалась нестабільною, значною мірою залежною від ситуації.

Важливо відзначити, що в якості дослідницького інструментарію, спрямованого на вимір параметрів емоційно-почуттєвого розвитку, у роботі зі школярами чи дорослими традиційно використовуються методи опитування, анкетування, стандартизованого інтерв'ю. Ці найбільш часто вживані методи спираються на самосвідомість досліджуваних. На противагу до цих ситуацій, дітям старшого дошкільного віку важко вербалізувати свої переживання, тому дуже часто на прямі запитання дорослих вони дають зрадливі або соціально бажані відповіді. У нашій роботі ми прагнули врахувати ці труднощі і виявити психологічні особливості старших дошкільників через безпосередню проекцію внутрішнього світу самих дітей, що і визначило вибір проективних методів дослідження.

Проективний метод є найбільш адекватним цьому віку дітей, оскільки рівень розвитку мовлення й рефлексії лише починається формуватися в старшому дошкільному віці – це не дозволяє дитині розгорнуто повідомляти про свої переживання і проблеми. Побічно про неї можна дізнатися тільки в бесіді.

Проективний метод випробовуваний при дослідженні дітей у процесі різних видів їх діяльності. Він має, крім дослідницької, ще і психотерапевтичну функцію. Торкаючись глибоких рівнів переживання, забезпечує дитині можливість емоційно відреагувати на наявні в неї проблеми.

Дитячий малюнок – це продукт творчої діяльності дитини. Розвиток малювання визначений різними формами досвіду – дитина зображує діяльність такою, якою вона її уявляє; дитина малює те, що бачить, те, що

знає, те, що відчуває.

Малювання для дитини дошкільного віку виступає як своєрідна синкретична діяльність, в якій представлені: каракулі, яким приписується значення, схеми та зображення письмової мови. Малювання, як один із видів дитячої діяльності, не тільки виражає певні результати психічного розвитку, алей забезпечує цей розвиток, який призводить до збагачення та перебудови психічних властивостей та здібностей.

Відомо, що бесіда і спостереження є невід'ємними атрибутами будь-якого дослідження. Проте, оскільки метафорична мова малюнків набагато повніше, ніж вербальна, виражає переживання дитини і розкриває її підсвідомість, то в побудові бесіди ми спиралися на ті уявлення, що використовували діти у своїх малюнках. Для дитини дуже важливо, щоб до мови її суб'єктивного світу ставилися зі справжньою серйозністю й емоційним розумінням. Така позиція психолога викликає в дитині відповідну довіру і відкритість, що складає необхідну умову використання проєктивного методу. Пред'явлення дитині малюнків, уважне спостереження за їхнім роздивлянням і бесіда дають досить інформативний матеріал.

Малюнковий тест «Кінетичний малюнок сім'ї» Р. Бернса і С.Кауфмана (КРС) відбиває, у першу чергу, сприйняття і переживання дитиною свого місця в сім'ї, ставлення дитини до сім'ї в цілому і окремих її членів, а також емоційне ставлення до міжособистісних стосунків дитини з батьками. Особливості сімейних стосунків і емоційне самопочуття дитини в сім'ї визначається ступенем виразності позитивних емоцій у членів сім'ї за ступенем близькості зображених дитиною елементів, за використанням дітьми колірної гами, порядку розміщення і розмірів фігур на малюнку. У системі кількісної оцінки КРС враховуються формальні і змістовні особливості малюнка. Формальними вважаються якість ліній, розташування об'єктів малюнка, стирання всього малюнка або окремих його частин, затушовування окремих частин малюнка. Змістовними характеристиками малюнка є зображувані діяльність членів сім'ї, їхня взаємодія і розташування, а також

співвідношення речей і людей на малюнку.

При інтерпретації КРС основна увага зверталась на аналіз структури малюнка сім'ї (порівняння складу реальної і намальованої сім'ї, розташування і взаємодія членів сім'ї на малюнку). Так дитина, що переживає емоційний комфорт у родині, малює тільки повну сім'ю. Перекручування реального складу сім'ї заслуговує найбільшої уваги, тому що за цим майже завжди стоїть емоційний конфлікт, невдоволення сімейною ситуацією. Крайні варіанти являють собою малюнки, у яких: а) взагалі не зображені люди; б) зображені тільки не пов'язані із сім'єю люди. За такими реакціями частіше за все приховуються: а) травматичні переживання, пов'язані із сім'єю; б) почуття відкинутості, самотності; в) аутизм; г) почуття небезпеки, високий рівень тривожності. Діти зменшують склад сім'ї, «забуваючи» намалювати тих членів сім'ї, що їм менш емоційно привабливі, із якими склалися конфліктні стосунки. Не малюючи їх, дитина ніби розряджає неприйнятну емоційну атмосферу в сім'ї, уникає негативних емоцій, пов'язаних із цими людьми. У деяких випадках замість реальних членів сім'ї дитина малює маленьких звірів, птахів. Великий інтерес становлять ті малюнки, у яких дитина не малює себе або замість сім'ї малює тільки себе. Це свідчить про відсутність почуття спільності.

Розташування членів сім'ї на малюнку вказує на деякі психологічні особливості взаємовідносин у сім'ї. Так, згуртованість сім'ї, малювання членів сім'ї зі сполученими руками, об'єднання їхньою загальною діяльністю є індикаторами психологічного добробуту, сприйняття спільності сім'ї. Малюнки з протилежними характеристиками (роз'єднаність членів сім'ї) можуть указувати на низький рівень емоційних зв'язків, якщо на малюнку дитина зображує віддалено одного або декількох членів сім'ї. Якщо віддалено дитина малює себе, це вказує на почуття відчуженості.

Також у ході вивчення малюнків інформативним може бути аналіз особливостей малюнка окремих членів сім'ї (розходження в стилі малювання, кількість деталей, окремих членів сім'ї). Великі, що займають весь лист,

фігури малюють імпульсивні, впевнені в собі, схильні до домінування діти. Дуже маленькі фігури пов'язані з тривожністю, почуттям небезпеки. Варто звертати увагу на малювання окремих частин тіла членів сім'ї. Справа в тому, що окремі частини тіла пов'язані з визначеними сферами активності, є засобами спілкування, контролю, емоційних характеристик і т.д. Якщо дитина малює себе з піднятими вгору руками, із довгими пальцями, то це часто пов'язано з її агресивними бажаннями, вона відчуває ворожість до навколишніх. Зображення зубів і виділення рота найбільш часто зустрічаються в малюнках дітей, схильних до агресії, якщо дитина так малює не себе, а іншого члена сім'ї, то це пов'язано з почуттям страху, ворожістю.

Мета проєктивної методики *“Визначення емоцій за фотографіями”* – виявлення здатності дитини розуміти емоції іншої людини.

Для її проведення дитині пропонується така інструкція.

“У мене для тебе є дуже цікава гра. Ти знаєш, що всі люди коли-небудь радіють, коли-небудь дивуються чи сердяться. Зараз я покажу тобі декілька фотографій, на яких зображений хлопчик. Він відчуває або радість або смуток, або страх чи здивування, цікавість, сором'язливість, гордість, злість. А тепер спробуй визначити, що відчуває хлопчик”.

Потрібно по черзі показати 9 фотографій і занести у бланки відповіді дитини.

При обробці даних враховується кількість правильних відповідей, за якими можна робити висновок про вміння дитини визначати емоції за виразом обличчя.

Мета методики *“Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників”* – визначення здатності дитини до емоційного відгуку на переживання ровесників, молодших дітей та тварин. Вона складається зі спостереження за поведінкою дитини у ситуаціях спілкування з ровесниками та з індивідуального виконання дитиною двох серій завдань.

Матеріал до методики *“Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників”* (перша серія завдань)

1. Чи можна сміятись, коли твій товариш впав? Чому?
2. Чи можна ображати тварин? Чому?
3. Чи потрібно ділитись іграшками з іншими дітьми? Чому?
4. Якщо ти зламав іграшку, а вихователька подумала на іншу дитину, чи потрібно сказати, що винен ти? Чому?
5. Чи можна заважати відпочивати іншим? Чому?
6. Чи можна битися, якщо інша дитина забрала у тебе іграшку? Чому?

(друга серія завдань)

1. Марійка і Світланка прибирали іграшки. Мама швидко складала кубики у коробку. Вихователька їй сказала: “Марійко, ти зробила свою частину роботи. Якщо хочеш, іди грайся чи допоможи Світланці закінчити прибирати”. Марійка відповіла... Що відповіла Марійка? Чому?
2. Петрик приніс в дитячий садок нову іграшкову машину. Всім дітям дуже хотілося погратись з цією іграшкою. Раптом до Петрика підійшов Сергійко, забрав машинку і почав з нею гратися. Тоді Петрик... Що зробив Петрик? Чому?
3. Катруся та Віра грались в квача. Катруся тікала, а Віра доганяла. Раптом Катруся впала, тоді Віра... Що зробила Віра? Чому?
4. Тетянка і Оля грались в “доньки-матері”. До них підійшов маленький хлопчик і попросив: “Я теж хочу гратись”. – “Ми тебе не візьмемо, ти ще малий”, – відповіла Оля. А Тетянка сказала... Що сказала Таня? Чому?
5. Миколка грався. Він бігав і кричав: “Но, но, но!” В іншій кімнаті мама вклала спати маленьку сестричку Марійку. Вона ніяк не могла заснути. Тоді мама сказала: “Миколко, не заважай, будь ласка. Не кричи, Марійка ніяк не може заснути”. Миколка відповів... Що відповів Миколка? Чому?

6. Тетянка та Мишко малювали. До них підійшла вихователька і сказала: “Молодець Тетянка. Твій малюнок дуже гарний”. Мишко також подивися на Тетянчин малюнок і сказав... Що сказав Мишко? Чому?

7. Сашко гуляв біля дому. Раптом він побачив маленьке кошеня, яке дуже змерзло та жалібно нявкало. Тоді Сашко... Що зробив Сашко? Чому?

Перша серія завдань передбачає отримання відповідей дитини на шість запитань, які виявляють міру розуміння дитиною належних емоційних реакцій у відповідь на переживання інших.

У другій серії перед дитиною стоїть завдання закінчити розповіді про сім емоційно насичених ситуацій спілкування між дітьми .

Аналіз результатів даної методики (у сукупності спостереження із двома серіями завдань) проводиться за такою схемою.

- 1) Як дитина ставиться до однолітків (позитивно, негативно, амбівалентно).
- 2) Чи виявляє готовність допомогти іншим і з якої причини (за власним бажанням, на прохання однолітка, на прохання дорослого). Як дитина це робить (із задоволенням, допомога дієва; без задоволення, формально; допомагає з ентузіазмом).
- 3) Проявляє почуття обов’язку щодо однолітків, молодших дітей, тварин, дорослих, в чому це проявляється.
- 4) Чи виявляє турботу щодо однолітків, молодших дітей, тварин (постійно, час від часу, епізодично).
- 5) Як реагує на успіх чи невдачі інших (байдуже, адекватно, неадекватно, заздрить успіхам інших).

Методика “Кольоропанорама” розроблена на основі традиційної психологічної оцінки кольорів: червоний – настрої піднесений, радісний, активний; зелений – спокійний, рівний; синій – сумний, засмучений; чорний – стан гострого незадоволення. Однак ефективність методики при цьому

визначається здатністю опитуваного правильно витлумачувати свій власний стан. Оскільки дитина не завжди може правильно оцінити свій власний емоційний стан, цю проблему ми розв'язали таким чином.

Попередньо з цією метою ми організували гру-заняття, на якій діти вчилися самостійно визначати не тільки характер емоційних станів за їх модальністю, але й оцінювати їх через вибір певного кольору. Вказана робота проводилась з підгрупами дітей переважно у другій половині дня і проходила у два етапи.

На першому етапі діти за допомогою психолога вчилися визначати за зображенням людини її настрій, на другому – вчилися давати йому оцінку через колір. У якості предметного матеріалу на цьому етапі методики були підібрані зображення, на яких яскраво виявлявся емоційний стан людей шляхом показу міміки, жестів, позиції, характеру взаємовідносин персонажів між собою та їх ставлення до навколишнього світу).

Таким чином, попередньо під час занять діти засвоювали зв'язок певного кольору з відповідним емоційним станом.

На наступному етапі методики процедура виглядала таким чином. Дітям пропонували набір кольорів, за допомогою яких вони позначали свій емоційний стан, вибираючи такий колір, який би відповідав їхньому настроєві на даний момент.

При аналізі виборів дітьми кольорів для нас важливо було з'ясувати модальність емоційного стану, який переважає у дитини в процесі її перебування у дошкільному закладі. Також ми враховували послідовність вибору того чи іншого кольору, що вказувало на динамічні особливості емоційно-почуттєвої сфери дитини.

Методика «Кольоропанорама» проводилась щоденно протягом місяця у момент завершення виконання дітьми завдань вихователя. Водночас виставлялась експертна оцінка емоційно-почуттєвого стану дитини вихователем. За підсумком місяця порівнювались оцінки дітей та вихователів, що було підставою для висновку про адекватність розпізнавання дитиною

своїх переживань. На основі індивідуальної бесіди з дітьми оцінювалась їх можливість якомога точніше розпізнавати свої переживання – не тільки їх модальність, але й конкретний прояв. Бесіди проводились також протягом місяця щотижня.

Під час бесід дітям ставили допоміжні запитання, оскільки запитання типу «який у тебе зараз настрій?», «яку емоцію ти переживаєш?», «що ти відчуваєш?» для дітей виявились занадто складними. Тому експериментатор запитував: «Тобі сумно?», «Тобі весело», «Ти зараз радієш» тощо. Тобто у питання було включено назву певного переживання. При цьому співвідносилась відповідь дитини із зовнішніми проявами її емоційно-почуттєвих станів. Наприклад, дитина відповідала, що їй сумно, але експериментатор відзначав тривожність чи страх тощо.

Методика “Розпізнавання почуттів” спрямована на перевірку здатності дітей розпізнавати різні види почуттів. Для цього дитині пропонується роздивитись вісім зображень різних казкових персонажів (гномиків, Чебурашки, Баби-Яги), зв’язаних між собою значущою ситуацією взаємодії. У кожному випадку дитині необхідно зрозуміти ці взаємозв’язки на основі аналізу емоційних станів, які відображені в міміці кожного з героїв ситуації.

Робота дитини з зображеннями ситуацій супроводжується спеціальними запитаннями експериментатора, які спрямовують дитину на розкриття емоційного змісту зображення. За кожен правильну відповідь на питання нараховується 1 бал. Повна відповідь на друге питання до 4-ї картинки додатково оцінюється в 2 бали.

Якщо на перше питання до 8-ї ситуації дитина обґрунтовує свою правильну відповідь вдалими діями черв’яка чи якимись об’єктивними причинами, але не емоціями смутку у ворони, то відповідь не зараховується – 0 балів.

Правильне розуміння дитиною зв’язку між негативним емоційним станом ворони (розсердилась, засмутилась, розлютилась) та її невдалою

спробою з'їсти хробака оцінюється в 0,5 бала. Дитині нараховується також 0,5 бала, якщо на перше питання до будь-якої ситуації дитина спочатку дає неправильну відповідь, але потім виправляє помилку, не отримавши схвалення дорослого за першу відповідь. Якщо на перше питання до 3-ї ситуації дитина обирає останнього гномика, то ставиться 0,5 бала. Максимальна оцінка за тест – 10 балів.

Середні показники успішності: для 5 років – 4,2 бали; для 6 років – 6,4 бали; для 7 років – 7 балів.

Запитання до набору зображень занесено у Таблицю 2.2.

Таблиця 2.2

Запитання до зображень у методиці «Розпізнавання почуттів»

| Номер зображення | Питання до зображення |
|------------------|---|
| 1. | “Подивись на цих гномиків і здогадайся, хто з них злякався ведмедика?” |
| 2. | “Хто з гномиків загубив свій портрет?” |
| 3. | “З ким з гномиків подружиться дівчинка?” |
| 4. | “Чому змінився вираз обличчя у Чебурашки?” – потім: “Що він відчуває на першій картинці? Другій? Третій?” |
| 5. | “Хто з друзів передражнює Бабу-Ягу?” |
| 6. | “Кого з них копіює Баба-Яга?” |
| 7. | “Покажи тут найдопитливішу мавпочку”. Якщо дитина не розуміє слово “допитлива”, можна пояснити: це та, якій все цікаво, щось її здивує, займає”. |
| 8. | “Як ти вважаєш, чи вдалося вороні дістати черв'яка з трубки, чи ні і чому?” – і потім: “Подивись уважно на ворону, яка відлітає, що вона відчуває? Як ти думаєш, чому?” |

Підібраний методичний інструментарій констатувального етапу

дослідження дозволяє визначити розподіл старших дошкільників за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку, чому присвячується наступний розділ роботи.

2.2. Результати вивчення емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників за умов використання традиційної та особистісно-орієнтованої навчально-виховних технологій

Даний параграф присвячений аналізу результатів констатувального експерименту, спрямованого на виявлення актуального рівня емоційно-почуттєвого розвитку в старших дошкільників. Ми намагались визначити рівень емоційно-почуттєвого розвитку дітей за умов їх виховання у ДНЗ, що працює за традиційною програмою (ДНЗТ), та ДНЗ з програмою особистісно-орієнтованого виховання (ДНЗО).

Проаналізуємо, передовсім, розподіл дошкільників за рівнями емоційно-почуттєвого розвитку за окремими критеріями, що охарактеризовані у попередньому параграфі.

За критерієм модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників і на підставі даних спостереження, анкетування батьків, досліджувані були розподілені на три підгрупи: з високим рівнем, яка відзначається позитивною модальністю, з середнім (нестійка модальність) та з низьким (пригнічена модальністю).

Результати визначення переважаючої модальності емоційно-почуттєвих станів дітей представлені у Таблиці 2.3.

Як бачимо з табл. 2.3, 16,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ відзначаються позитивною, 60,0% – нестійкою, а 24,0% – пригніченою модальністю емоційно-почуттєвих станів.

Спостереження показує, що у 35,0 % дітей превалує життєрадісний настрій, 40,0% дітей перебувають як у задоволеному, так і у незадоволеному стані (залежно від ситуації), 25,0% дітей мають пригнічений стан, часто жаліються та плачуть.

22,2% дітей з ДНЗО мають переважно позитивну, 64,5 % – нестійку, 13,3% – пригнічену модальність емоційно-почуттєвих станів.

Таблиця 2.3

Розподіл старших дошкільників за рівнями модальності їх емоційно-почуттєвих станів (у %)

| Рівні модальності емоційно-почуттєвих станів | Діти, які відвідують | |
|--|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| Високий (позитивна модальність) | 16,0 | 22,2 |
| Середній (нестійка модальність) | 60,0 | 64,5 |
| Низький (пригнічена модальність) | 24,0 | 13,3 |

Різниця за χ -критерієм між показниками дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та ДНЗО незначуща. На перший погляд це свідчить про відсутність впливу типу навчально-виховної програми ДНЗ на модальність емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників. Проте досить помітна різниця виявилась щодо дітей з найбільш несприятливими пригніченими емоційно-почуттєвими станами. В умовах ДНЗТ – це 24,0% старших дошкільників, а у ДНЗО – майже вдвічі менше – 13,3%. Тобто, саме

особистісно-орієнтовані умови дошкільного виховання дають можливість значно вплинути на емоційну пригніченість дитини за рахунок активізації особистісних механізмів, спрямованих на посилення творчості, ініціативності, самостійності дитини.

Зупинимось детальніше на аналізі негативних емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників, які можуть перешкоджати розвиткові їх особистості. В нормі емоційна сфера дитини відзначається життєрадісністю, бадьорістю, оптимізмом. Саме такі емоційні стани забезпечують умови для формування особистості: її самоповаги, впевненості, віри у свої сили, ініціативності. Якщо дитина більшість часу перебуває у пригніченому й роздратованому стані, швидко втомлюється або, навпаки, не може заспокоїтися, виявляє гіперактивність, поводитьься несміливо, плаксива, вередлива, то всі ці стани свідчать про негаразди в емоційній сфері, які негативно позначаються на формуванні особистості. Тривалі негативні переживання дезорганізують психічну діяльність дітей та їх спілкування з ровесниками. Ці емоції не тільки накладають відбиток на досвід дитини, але й впливають на хід подальшого розвитку. Вони можуть сприяти утворенню негативної життєвої позиції і у кінцевому рахунку викликати затримки у загальному розвитку дітей [167].

Причинами різних емоційних розладів у дітей можуть виступати, по-перше, особливості спілкування із дорослими, по-друге, із ровесниками. Нормативні вікові показники спілкування дитини з дорослими детально описані в літературі. Якщо батьки відступають від них або їхнє ставлення до дитини відстає від її вікового розвитку, то виникають труднощі спілкування, пов'язані із незадоволенням малюка його змістом чи емоційним фоном, чи частотою й глибиною контактів. Іноді емоційні розлади, що проявились у дошкільному віці, закладались у попередні періоди життя дитини, можливо, навіть у перші тижні після народження.

Батьки, діти яких виховуються в умовах ДНЗТ, називають за спаданням частотності такі негативні емоційно-почуттєві стани своїх дітей: неспокійна, тривожна, відчувається ображеною, боїться, нетерпляча, соромиться.

У відповідях батьків, діти яких виховуються в умовах ДНЗО, цей перелік виглядає дещо по-іншому: соромиться, неспокійна, тривожна, нетерпляча, відчувається ображеною. Жоден з цих батьків не відзначив, що його дитина боїться.

Порівняння відповідей на питання анкети батьків дітей за різних умов навчально-виховної роботи (табл.2.4) свідчить, що 10,0% батьків, стверджують, що їх дитина сором'язлива в порівнянні з 25,0% батьків, діти яких виховуються в умовах ДНЗО; 27,5% батьків, дітей з ДНЗТ зауважують, що їх дитина неспокійна та тривожна в порівнянні з 15,0% батьків, діти яких виховуються в умовах ДНЗО. Ці всі емоційні прояви характерні для дітей дошкільного віку. Але порівняння свідчить, що показники модальності емоційних проявів вищі у дітей в умовах ДНЗО.

Таблиця 2.4

Частота негативних емоційно-почуттєвих проявів старших дошкільників з ДНЗТ та ДНЗО (на думку батьків) (у %)

| № зп | Модальність емоційно-почуттєвих проявів | Відповіді батьків, | |
|------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | | діти яких виховуються в умовах ДНЗТ | діти яких виховуються в умовах ДНЗО |
| 1 | Почувається ображеною | 15,0 | 7,5 |
| 2 | Соромиться | 10,0 | 25,0 |
| 3 | Неспокійна, тривожна | 27,5 | 15,0 |
| 4 | Боїться | 12,5 | - |
| 5 | Нетерпляча | 10,0 | 12,5 |

Результати визначення переважаючої модальності емоційно-почуттєвих станів дітей у сім'ї за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї» відображені у

табл. 2.5.

Аналіз характеру модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників (табл. 2.5) показує, що тільки 20,0% дітей, що відвідують ДНЗТ, переживають гаму позитивних емоційно-почуттєвих станів в умовах сімейної атмосфери, а решта дітей відчують не тільки позитивні, але й різної якості негативні емоційно-почуттєві стани, а саме: тривожність (32,0%), невпевненість (32,0%), почуття неповноцінності (16,0%), ворожість (20,0%). При цьому вирізняються діти, які переживають всі згадані негативні емоційно-почуттєві стани (12,5%), ті які переживають лише деякі з них (70,0%) та один зі згаданих станів (17,5%).

Таблиця 2.5

Модальність емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників у сім'ї (у %)

| Модальність емоційно-почуттєвих станів | Діти, які відвідують | |
|--|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| позитивні | 20,0 | 24,4 |
| тривожність | 32,0 | 44,1 |
| невпевненість | 32,0 | 32,3 |
| почуття неповноцінності | 16,0 | 11,8 |
| ворожість | 20,0 | 17,6 |

Зазначимо, що нормальний соціальний і психологічний розвиток дитини відбувається за умов інтенсивного спілкування з дорослими. Потреба в сімейному спілкуванні – одна з найістотніших людських потреб. Недостатність спілкування, контактів близьких дорослих з дитиною призводить до уповільнення її розумового та фізичного розвитку (О.Л.Кононко [94], А.Д.Кошелева [101], В.К.Котирло [99], О.І.Кульчицька [112;113] М.І.Лісіна [131], С.О.Ладивір [158] та ін.). Тому над розвитком емоційно-почуттєвої сфери дитини вихователь ДНЗ має працювати у тісній взаємодії із сім'ями своїх вихованців.

Отже, можна з високою мірою вірогідності припустити, що діти, які

почувають себе неспокійно, некомфортно в сім'ї, отримують недостатньо батьківської уваги, турботи, в зв'язку з цим у них відзначаються несприятливі емоційно-почуттєві стани, які знижують активність дитини, перешкоджають утвердженню переважно позитивного їх творчого ставлення до дійсності. Так, переживання дитиною ворожості може зумовлюватись певною відстороненням батьків у зв'язку з тим, що у них народилася дитина не тої статі, яку вони планували. Їм важко прийняти свою дитину такою, якою вона є. Згодом у дитини формується почуття провини перед батьками, дитина почувається самотньою і знехтуваною, відбувається викривлення адекватного уявлення про навколишній світ. Світ вона може сприймати вороже, і тоді формуються агресивні або недоброзичливі взаємини з ним. В іншому випадку дитина може "закритися у собі", стати заляканою і недовірливою, накопичуючи в собі образи, тривогу, злість. За недостатньої уваги батьків можуть закріпитись негативні форми поведінки – такі, як імпульсивність, запальність.

Подібні негативні для емоційно-почуттєвого розвитку дитини наслідки можна зустріти у випадках збереження шлюбу "заради дітей". Малюк відіграє роль "цементу" сім'ї. Однак поступово подружжя невдоволеність спільним життям переносить на неї. В такій сім'ї у дитини бачать багато недоліків, часто сварять, карають, ставлять надто високі вимоги. Недостатність емоційно-позитивних контактів батьків з дитиною може погано вплинути на розвиток її характеру та інших психічних властивостей.

Досить негативно позначається на самопочутті дитини конфлікти у стосунках між батьками. За таких умов у дітей виникають, так звані, конфліктні переживання. Останні є наслідком зіткнення у свідомості дитини протилежних за своїм емоційним забарвленням ставлень до близьких людей. Покажемо це на прикладі.

“Андрійко (6 років) живе з мамою і бабусею. Батько залишив матір, але юридично вони не розлучені. Андрійкові говорять, що батько поїхав на заробітки. Хлопчик дуже чекає його і розповідає, що минулого разу, коли

батько приїжджав, він брав його з собою кататись на машині, подарував пістолет. Часто між батьками виникають суперечки. Під час суперечки Андрійко завжди стає на бік матері і кричить батькові, щоб він не ображав маму і йшов геть. А на завтра запитує у бабусі, коли знову прийде тато...”

Серед дітей, які відвідують ДНЗО, 24,4% показали на малюнках свої однозначно позитивні емоційно-почуттєві стани в умовах сімейної атмосфери. Решта дітей поряд з позитивними відчують різні види негативних емоційно-почуттєвих станів, а саме: тривожність (44,1%), невпевненість (32,3%), почуття неповноцінності (11,8%), ворожість (17,6%). При цьому вирізняються діти, які переживають всі згадані негативні емоційно-почуттєві стани (8,8%), ті які переживають лише деякі з них (70,5%) та один зі згаданих станів (20,6%).

За критерієм динаміки емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників і на підставі даних спостереження, експертних оцінок, наданих вихователями, досліджувані були розподілені на три підгрупи: із високим рівнем (стабільна динаміка), з середнім (нестійка динаміка) та з низьким (уповільнена динаміка).

Таблиця 2.6.

Розподіл старших дошкільників за критерієм динаміки емоційно-почуттєвих станів

| Рівні динаміки емоційно-почуттєвих станів дітей | Діти, які відвідують | |
|---|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| Високий (стабільна динаміка) | 18,0 | 22,2 |
| Середній (нестійка динаміка) | 62,0 | 62,2 |
| Низький (уповільнена динаміка) | 20,0 | 15,6 |

Як бачимо з табл. 2.6, стабільна динаміка властива 18,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та 22,2% дітей з ДНЗО. Нестійка динаміка відзначається у 62,0% старших дошкільників з ДНЗТ та 62,2% дітей з ДНЗО. Уповільнена динаміка властива 20,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та 15,6% дітей з ДНЗО.

Отримані різниці у динаміці емоційно-почуттєвих проявів старших дошкільників з ДНЗТ та ДНЗО статистично незначущі. Тобто умови особистісно-орієнтованого виховання майже не відрізняються від традиційних виховних технологій за їх впливом на динаміку емоційно-почуттєвих станів дітей.

Важливим показником динаміки емоційно-почуттєвих проявів дітей є реакція на ситуації успіху чи неуспіху. Ми вважали особливо важливим зафіксувати ці реакції у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку, оскільки ситуація невдачі сильно впливає на самопочуття дитини, на її самооцінку, яка інтенсивно формується в цьому віці і виступає важливим чинником готовності до шкільного навчання. Згодом неадекватна самооцінка у старшого дошкільника блокує формування рефлексії, як необхідної умови оволодіння навчальною діяльністю.

Важливою особливістю старшого дошкільного віку є зародження здатності дитини регулювати, контролювати власні емоції і почуття, що також можна простежити за реакціями на ситуації успіху чи неуспіху у діяльності.

Кількісно-якісний аналіз протоколів спостереження показав, що 55,0% адекватно, а 45,0% дітей неадекватно емоційно ставляться до несподіваних ситуацій.

89,0% дітей адекватно емоційно ставляться до ситуації успіху, майже всі діти радіють, посміхаються, у них піднімається настрій. Але є досить відчутна частина дітей (11,0%), які неадекватно емоційно ставляться до ситуації успіху, вони губляться, не знають як реагувати на цю ситуацію, це свідчить про внутрішні проблеми дитини, відсутність у неї емоційного передбачення

схвалення з боку дорослих, яке в нормі формується ще у ранньому дошкільному віці.

56,0% дітей досить спокійно ставляться до невдачі, вони переживають, засмучуються, але згодом прагнуть виправити свої помилки. Водночас 44,0% дітей неадекватно реагують на такі ситуації: вони стають агресивними, злими, починають кидатись іграшками, сваритись, плакати, кричати. В той же час після пояснення дитині її помилки, які призвели до невдачі, дитина поступово заспокоюється і починає прагнути зробити все правильно.

81,0% дітей виявляє свої негативні емоції словами, а 19,0% – діями, Такі діти б'ються, скубаються, виявляють агресію до інших дітей, плачуть.

85,0% дітей не конфліктують з ровесниками, а 15% дітей конфліктують з таких причин, як порушення правил у грі, боротьба за роль, бажання бути першими.

Діти зі стабільною динамікою емоційно-почуттєвих проявів (18,0% з ДНЗТ та 22,2% з ДНЗО) відзначаються найбільшою (порівняно з іншими дітьми) активністю у спілкуванні з дорослими та з ровесниками, бадьорим та життєрадісним настроєм, який превалює у них більшу частину часу. Вони ненадовго засмучуються у випадках, які блокують задоволення їх потреб, а потім відновлюють спроби діяти та, як правило, досягають успіху. Від цього зростає їх упевненість у своїх силах, вони спокійно сприймають свої помилки та недоліки, шукаючи можливості зробити краще. Це найбільш ініціативні діти, які виступають у ролі лідерів. Вони беруть активну участь в обговоренні таких питань, як, «у що гратись», «як розподілити ролі», «як зарадити проблемі» тощо. З високим захопленням виконують творчі завдання, заглиблюються у роботу, виявляючи вигадку та неординарні рішення. Наведемо приклад з протоколів спостережень.

Миколка П. (6 р. 4 міс.) споруджує з конструктора будинок. Високі стіни нахилиються, а споруда ось-ось впаде.

Миколка П.: (здивовано) Ось, як вийшло! Не видно було зразу. Треба щось зробити (рішуче). Андрій, допоможи мені.

Андрійко Р. (6 р. 6 міс.): Ти ж одразу хотів сам будувати. Гарзд, давай разом. Тут краще ще одну стіну прибудувати, тоді вони не впадуть.

Миколка П.: У мене немає з чого. Цегла закінчилась. Де твій конструктор. Давай з нього візьмемо.

Таким чином, діти при зустрічі з непередбаченою проблемою не розгубилися. Миколка сприйняв її здивовано, як щось для себе нове, з яким треба впоратись. Динаміка емоційно-почуттєвих станів Миколки П. під час виконання ним діяльності відзначається незмінною позитивною модальністю.

Діти з нестабільною, змінною динамікою часто переживають протилежні за модальністю емоційно-почуттєві стани. З інтересом та задоволенням розпочинають роботу, але глибоко засмучуються у випадках невдач, негативні емоційно-почуттєві стани довго не дають змоги повернутись до ділового вирішення проблеми, що виникла.

Наведемо приклад дитини, що відзначається нестабільною динамікою емоційно-почуттєвих станів з протоколів спостережень.

Іванко В. (6 р. 2 міс.) захоплено виготовляє аплікацію – листівку для мами. Наклеївши пелюстки квітки, переходить до наклеювання листків. Але пелюстки виявляються погано закріпленими і відпадають.

Іванко В.: (з розпачем) Ну, не виходить! (Прикладає пелюстки ще раз, але безуспішно; на очах сльози). В мене нічого не виходить! Не виходить! (Залишає роботу і сидить засмучений).

Вихователь: Спробуй ще раз. Давай разом.

Іванко В.: У мене не вийде, мама знову скаже, що я ледащий.

Таким чином, з протоколу спостереження ми бачимо, як різко змінився настрій Іванка, що знижує його активність, мотивацію продовження діяльності. Хлопчик відмовляється від пошуку причин своєї проблеми та її вирішення.

Діти з уповільненою динамікою емоційно-почуттєвих станів відзначаються зниженою активністю, безініціативністю, байдужістю до оточуючого і виконання завдань. Вони постійно перебувають у невизначеному

настрої, міміка збіднена й невиразна. Можна сказати, що вони не радіють, але й не засмучуються.

Наведемо приклад дітей з уповільненою динамікою емоційно-почуттєвих станів за протоколами спостережень

Жанна К. (6 р. 6 міс.) перебуває у колі ровесників, які запрошують її до гри «У сім'ю».

Жанна К.: Гарзд, я буду вихователькою.

Світланка Р.: Ні, вихователька – це я.

Жанна К. (спокійно): добре, а хто ж тоді я?

Іринка Р.: А ти ким хочеш бути?

Жанна К. (мляво): Я б хотіла бути вихователькою, але це вже Світланка. А так не знаю. Ніким не хочу.

Світланка Р.: А ти будь дитиною, треба ж вихователю з дітьми працювати.

Жанна К. (пригнічено): Нехай.

Отже, дитина з уповільненою динамікою емоційно-почуттєвих станів виявляється малоініціативною, мляво приймає пропозиції ровесників, відмовляється відстоювати свою позицію. Відповідно, захоплення діяльністю для них невластиве, вони виконують її переважно під тиском оточуючих, а тому й отримують невисокі формальні результати.

За критерієм здатності дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани і на підставі результатів методик «Кольоропанорама», бесіди, експертних оцінок вихователів були визначені три підгрупи дітей: з високим рівнем (ті, які переважно завжди адекватно розпізнають свої емоційно-почуттєві стани), середнім (які розпізнають їх залежно від ситуації), та з низьким (діти, які взагалі не розпізнають своїх переживань, але іноді розрізняють лише їх полярність) (див. табл. 2.7).

Як бачимо з табл. 2.7, завжди розпізнають свої емоційно-почуттєві стани 20,0% дітей ДНЗТ та 26,7% дітей з ДНЗО. Іноді розпізнають 50,0% дітей з ДНЗТ та 55,5% дітей з ДНЗО. Не розпізнають 30,0% дітей з ДНЗТ та 17,8%

дітей з ДНЗО.

Отримані різниці у рівнях здатності розпізнавати свої емоційно-почуттєві стани дітей з ДНЗТ та ДНЗО статистично незначущі на рівні 0,05.

Таблиця 2.7

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів

| Сформованість здатності дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани | Діти, які відвідують | |
|--|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| Високий (завжди розпізнають) | 20,0 | 26,7 |
| Середній (іноді розпізнають) | 50,0 | 55,5 |
| Низький (не розпізнають) | 30,0 | 17,8 |

Діти, які завжди адекватно розпізнають свої емоційно-почуттєві стани, відзначають у мовленні їх якісне забарвлення, добираючи правильні назви. Відзначається зв'язок переживань з успішністю діяльності на занятті, зі схваленням вихователя, з можливістю привернути його увагу до свого результату. У бесідах виявляється їх стабільна успішність фіксувати свій емоційно-почуттєвий стан у відповідності з оцінкою експериментатора.

Діти, які іноді розпізнають свої емоційно-почуттєві стани, краще роблять це у ситуаціях успіху, а гірше – неуспіху, при виникненні суперечливих ситуацій у взаєминах з ровесниками, при незадоволенні відсутністю підвищеної уваги з боку вихователя. Напевне високий рівень емоційної напруги в останніх випадках ускладнює розуміння дитиною своїх переживань. У бесідах діти переважно правильно відповідають на допоміжні питання експериментатора, лише іноді припускаючись помилок, які не

стосуються полярності переживань, а їх модальності. Тобто дитина твердо розрізняє стан задоволення від незадоволення, а плутається у конкретних виявленнях емоцій (радість, захоплення, здивування).

Діти, які не розпізнають своїх емоційно-почуттєвих станів, використовують кольори методики «Кольоропанорама» випадково. Вибір ними кольору тільки у поодиноких випадках (1-2 рази з 30) може адекватно відобразити їх стан. У бесідах такі діти відповідають на допоміжні питання експериментатора переважно згодою, не замислюючись над визначенням свого стану. Тому вони зауважують, що одночасно переживають і радість, і сум, і тривогу тощо. Коди експериментатор запитує, чи може людина одночасно переживати і радість, і сум, дитина губиться, ніяковіє. Іноді втрачає до бесіди інтерес і переходить до інших занять.

Критерій здатності старших дошкільників до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших був досліджений на підставі результатів проєктивних методик «Визначення емоцій за фотографіями» і «Розпізнавання почуттів».

Аналізуючи отримані результати, ми виділяємо три рівні сформованості здатності до розпізнавання дітьми емоцій інших людей. Це високий (аргументоване розпізнавання), середній (частково аргументоване), низький (неаргументоване).

Отже, рівень аргументованого розпізнавання характеризується тим, що це вже не глобальне та поверхнєве сприймання емоцій, а цілісне й узагальнене на основі системи ознак. Такі діти майже ніколи не помиляються у визначенні емоційно-почуттєвих станів інших.

Рівень частково-аргументованого розпізнавання характеризується тим, що емоційно-почуттєвий стан пізнається завдяки виділенню декількох не пов'язаних елементів експресії. У більшості випадків діти розрізняють вираз обличчя, а не позу тіла. У них інколи трапляються помилкові відповіді щодо переживань інших.

Рівень неаргументованого розпізнавання характеризується тим, що

розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших відбувається глобально та поверхнево, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (у більшості випадків – це очі). Такі діти найчастіше дають помилкові відповіді на розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших.

Зростання рівня також виявляється як посилення емоційного ставлення до зображення емоційно-почуттєвих станів інших, зображених на фотографіях.

Кількісні результати розподілу старших дошкільників за рівнями сформованості здатності до розрізнення емоційно-почуттєвих станів інших подані у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (у%)

| Рівні здатності дитини розпізнавати емоційно-почуттєві стани інших | Діти, які відвідують | |
|--|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| Високий (аргументоване розпізнавання) | 22,0 | 24,4 |
| Середній (частково-аргументоване розпізнавання) | 64,0 | 66,7 |
| Низький (неаргументоване розпізнавання) | 14,0 | 8,9 |

Як бачимо з табл. 2.8, 14,0% дітей 6 років, які виховуються в ДНЗТ відзначаються рівнем неаргументованого розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших. Старші дошкільники називають емоцію, але сприймають її поверхнево, не вміють навести докази своєї відповіді у зовнішніх проявах інших. Наприклад: «Я впізнав, що він сумний по очах». Що стосується дітей з

ДНЗО, то такий рівень зустрічається помітно рідше – 8,9%. Середній показник успішності розпізнавання у цій підгрупі дітей становить 5,3 бали (нижче середнього) (діти з ДНЗТ) та 5,7 бали (діти з ДНЗО). Такі діти байдуже поставились до завдання, виконували його швидше на догоду дорослому.

64,0% дітей старшого дошкільного віку, які виховуються в ДНЗТ, відзначаються частково-аргументованим рівнем розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших. Такі діти називають емоційно-почуттєвий стан, вміють підтвердити свою думку кількома зовні не пов'язаними ознаками експресії людини на фотографії. Наприклад: “Цей хлопчик злий, тому що він не посміхається”, “Хлопчик сумний, він плаче, ось у нього сльоза”. Цей рівень здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших проявляється у 66,6% дітей, які виховуються в умовах ДНЗО. Середній показник успішності розпізнавання становить 6,2 бали (діти з ДНЗТ) та 6,6 бали (діти з ДНЗО). Діти цієї підгрупи розпочинали з цікавістю виконувати завдання, але швидко втомлювались та втрачали інтерес.

22,0% дітей старшого дошкільного віку, які виховуються в ДНЗТ та 24,4%% дітей з ДНЗО відзначаються рівнем аргументованого розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших. Такі діти сприймають експресію людини в цілому, диференціюють її взаємопов'язані ознаки. Діти виділяють елементи експресії та узагальнюють їх. Наприклад: «Хлопчик сумний, тому що у нього очі сумні. На щоці сльоза. Він опустил голову. Стоїть похмурий». Середній показник успішності розпізнавання – 8,4 бали (діти з ДНЗТ) та 9,4 балів (діти з ДНЗО). Такі діти активно емоційно виконували завдання, з великою цікавістю, з переживанням того, щоб все зробити правильно, найкраще.

Наприклад, діти цієї підгрупи самостійно (без підказки) звертають увагу на міміку ворони (8 рядок) і здатні назвати її емоції, як образу, включаючи ці висновки в аргументацію своєї відповіді: «Не змогла дістати хробака, хоча він за два кроки від неї, і полетіла незадоволена і ображена»; «Полетіла ворона сердита, ображена, завтра знову прилетить».

Таким чином, результати порівняння рівнів здатності до розпізнавання

емоційно-почуттєвих станів інших у дітей з різних типів ДНЗ є дещо різними, але статистичної значущості ця різниця не має. Можна припустити, що розвиток здатності дошкільника до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, залежить, насамперед, від віку дитини, а не умов ДНЗ.

Слід зауважити, що здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (передовсім, дорослих) формується у малюка з перших місяців життя (Н.Н.Авдєєва та С.Ю.Мещерякова [2], О.В.Запорожець [73], С.О.Кулачківська [110], М.І. Лісіна [131] та ін.).

Ми бачимо, як адекватно немовля реагує на різні вирази обличчя своєї матері: посміхається у відповідь на посмішку, на похмурому обличчі може заплакати. Тобто розпізнавання емоційно-почуттєвих станів дорослих вже з перших днів життя малюка стає необхідною умовою розвитку спілкування з дорослими, що виступає однією з провідних потреб дитини.

Також простежується успішність розпізнавання старшими дошкільниками емоційно-почуттєвих станів інших залежно від модальності переживання. Діти краще розпізнають такі емоції, як радість, сум, страх, злість. А важче їм описати емоційний стан при сприйманні здивування, образи, почуття провини у інших людей.

Результати успішності розпізнавання станів інших залежно від модальності переживань ілюструє рис. 2.1.

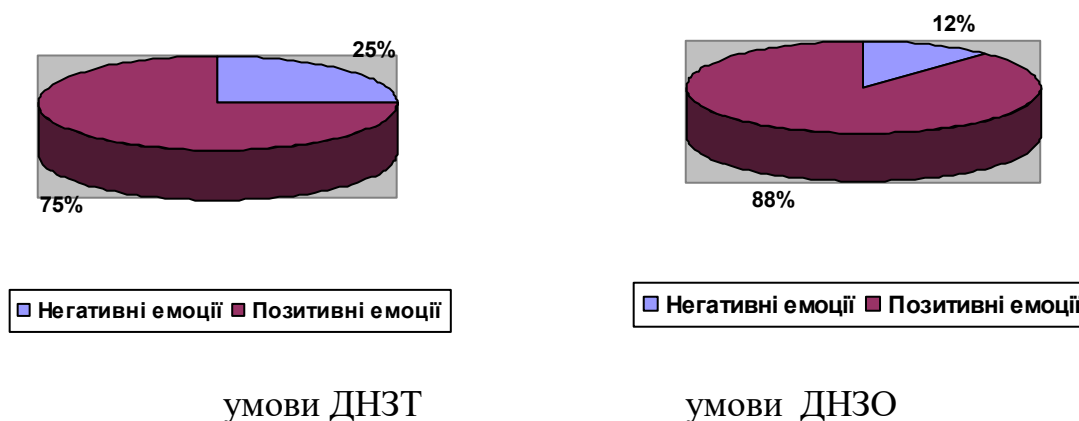


Рис. 2.1. Успішність розрізнення позитивних та негативних емоцій у інших

старшими дошкільниками з різних типів ДНЗ

З рис. 2.1 видно, що діти старшого дошкільного віку, які виховуються в умовах ДНЗТ та в умовах ДНЗО краще розпізнають позитивні емоційно-почуттєві стани інших (75,0% та 88,0% дітей відповідно). Негативні емоції розпізнає краще 25,0% дітей, які відвідують ДНЗТ та 12,0% дітей, які відвідують ДНЗО. Різниця між успішністю розпізнавання полярних за модальністю емоційно-почуттєвих станів інших у дітей з ДНЗТ та з ДНЗО є статистично значущою на рівні 0,05.

Таким чином, можна з вірогідністю стверджувати, що посилення особистісного підходу до виховання старших дошкільників надає дітям більш комфортні емоційні умови, краще актуалізує їх позитивні емоційно-почуттєві стани.

За критерієм здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших і на підставі результатів спостереження та методики «Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників» були визначені три підгрупи дітей: з високим рівнем (ті, які переважно завжди дієво реагують на переживання інших), з середнім (діти, які реагують на переживання інших емоційно) та з низьким (діти, які реагують на переживання інших нейтрально) (див. табл. 2.9).

Як видно з табл. 2.9, високий рівень характерний для 18,0% дітей з ДНЗТ та 22,2% з ДНЗО.

Таблиця 2.9

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших (у%)

| Рівні здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших | Діти, які відвідують | |
|---|----------------------|------|
| | ДНЗТ | ДНЗО |
| Високий (дієве реагування) | 18,0 | 22,2 |
| Середній (емоційне реагування) | 52,0 | 64,5 |
| Низький (нейтральне реагування) | 30,0 | 13,3 |

Дієве реагування виявляється як здатність дитини за власною ініціативою допомагати іншим або висловлювати бажання зробити це. Наприклад, на запитання: “Чи можна сміятись, коли твій товариш впав?”, такі діти відповідають: “Не можна сміятись, а потрібно допомогти”. Ці діти отримують задоволення від своєї допомоги, відчувають обов’язок щодо оточуючих людей, тварин, здатні виявляти систематичну турботу про слабших, вміють співрадіти успіхам та співчувати невдачам інших людей.

Типові відповіді дитини, яка виявляє почуття обов’язку: “Добре, я не буду заважати, я буду тихенько гратись”. Типові відповіді дітей, які завжди виявляють турботу (ситуація 4): Тетянка і Оля грались в “доньки-матері”. До них підійшов маленький хлопчик і попросив: “Я теж хочу гратись”. – “Ми тебе не візьмемо, ти ще малий”, – відповіла Оля. А Тетянка сказала... Що сказала Таня? Чому? Відповідь дитини: “Давай візьмемо його, може буде нам сином”, “Нехай грається з нами”. Або ситуацію 7 де, Сашко гуляв біля дому, але, раптом він побачив маленьке кошеня, яке дуже змерзло та жалібно нявкало. Тоді Сашко... Що зробив Сашко? Чому? Дитина із високим рівнем реагування на емоційно-почуттєві стани інших, інтерпретує таким чином:

“Сашко забрав додому кошеня і нагодував”, “Приніс додому, нагодував, зігрів і поклав спати”.

Переживання співрадісті виявляється у таких репліках дитини: “Я намалював гарно, але у Мишка теж добре вийшло”.

Середній рівень реагування на емоційно-почуттєві стани інших характерний для 52,0% дітей з ДНЗТ та 64,5% – з ДНЗО. Цей рівень виявляється як здатність дитини до емоційного співпереживання іншим, але дієвий компонент у ньому виражений слабо. Так деякі діти за власною ініціативою не готові надати допомогу за власною ініціативою, не виявляють бажання до цього. Для них є типовими наступні пояснення ситуацій: «Йому боляче. Мені його шкода»; «Хлопчик плаче, а мені теж сумно». Водночас, за пропозицією дорослого такі діти із задоволенням надають допомогу іншим.

Діти з емоційним рівнем реагування на переживання інших не завжди виявляють почуття обов’язку та турботу щодо інших. У цьому вони також залежать від підказок дорослого. Вони охоче відповідають згодою на пропозицію потурбуватись про слабшого.

Наведемо приклад.

Експериментатор: А як ти вважаєш, чи можна допомогти хлопчику одягтись? Адже він же ще не вміє, як ти.

Оленка (із задоволенням): Так, я допоможу. Я все вмію. Мені ніколи старші не допомагають одягтись.

Миколка: Так, я вмію самостійно одягтись, і тому зможу допомогти іншому хлопчику.

Петрик: Я також допоможу.

Такі діти більш схильні співчувати іншим у ситуаціях невдач, ніж у моменти успіху. Тобто у поясненнях дитиною ситуацій переважали висловлення, що містили вказівку на негативні переживання персонажів, сум, страх, занепокоєння, тривогу, роздратування, розпач тощо. Фіксувались лише поодинокі випадки, коли дитина зауважувала, що їй радісно, у неї гарний настрій, викликані зображенням.

Рівень нейтрального реагування на емоційно-почуттєві стани інших характерний для 30,0% дітей з ДНЗТ та 13,3% – з ДНЗО. Він відзначається як спокійне, позбавлене виражених емоційно-почуттєвих реакцій сприймання зображень. Навіть на пропозицію дорослого допомогти іншим, такі діти не виявляють бажання зробити це. А коли дорослий наполягає, то роблять це формально. Такі діти звикли, щоб більше турбувались про них, ніж вони про інших. Наприклад, на пропозицію експериментатора допомогти меншому хлопчику надіти черевички Маринка Р. відповіла, що і сама добре цього не вміє, бо їй завжди хтось (мама, старша сестра, вихователька). Почуття обов'язку щодо інших виявляється слабо. Так, Інга В. обіцяє у грі поділитись своїм одягом для ляльки з Катрусею П. Але у ході гри відмовляється це робити. У відповідях дітей цього рівня фактично відсутні згадки про викликані зображенням переживання як щодо позитивних, так і щодо негативних переживань інших.

Порівнюючи розподіл дітей за рівнями здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших у дітей з ДНЗТ та з ДНЗО, ми бачимо дещо кращі результати в останньому випадку. Різниця статистично значуща на рівні 0,05. Таким чином, можна зауважити, що умови особистісно-орієнтованого дошкільного виховання, побудовані на першочерговій увазі до розвитку особистості дитини, її ініціативи, самосвідомості, самоповаги, сприятливо позначаються на її здатності до активного відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

Водночас і в умовах ДНЗО виявлено невисокий відсоток дітей, здатних до дієвого реагування (20,0%), та досить помітна кількість дітей з нейтральним реагуванням (13,3%). Це свідчить про потребу спеціальної роботи з розвитку емоційно-почуттєвої сфери старшого дошкільника.

За отриманим масивом даних стосовно розподілу старших дошкільників на високий, середній, низький рівні за п'ятьма критеріями емоційно-почуттєвого розвитку (модальності емоційно-почуттєвих станів, їх динаміки, здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе, здатності до

розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів у інших та здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві прояви інших) було обчислено середнє арифметичне для кожного рівня кожного критерію.

Таким чином, був отриманий розподіл досліджуваних на рівні емоційно-почуттєвого розвитку за інтегрованим критерієм (табл. 2.10). Обчислення проводилось окремо для старших дошкільників, які відвідують ДНЗТ, та для вихованців ДНЗО. Це давало змогу їх узагальненого порівняння.

Таблиця 2.10

Розподіл старших дошкільників за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку

| Критерії емоційно-почуттєвого розвитку | Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | | | | | |
|---|-------------------------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | ДНЗТ | ДНЗО | ДНЗТ | ДНЗО | ДНЗТ | ДНЗО |
| Модальність емоційно-почуттєвих станів | 16,0 | 22,2 | 60,0 | 64,5 | 24,0 | 13,3 |
| Динаміка емоційно-почуттєвих станів | 18,0 | 22,2 | 62,0 | 62,2 | 20,0 | 15,6 |
| Здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів | 20,0 | 26,7 | 50,0 | 55,5 | 30,0 | 17,8 |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших | 22,0 | 24,4 | 64,0 | 66,7 | 14,0 | 8,9 |
| Здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших | 18,0 | 22,2 | 52,0 | 64,5 | 30,0 | 13,3 |
| Інтегрований критерій | 18,8 | 23,5 | 57,9 | 62,8 | 23,6 | 13,7 |

Різниця у рівні критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку дітей з ДНЗТ та дітей з ДНЗО є значущою на рівні 0,05 (χ -критерій) лише за критерієм здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших. Щодо критеріїв модальності емоційно-почуттєвих станів, їх динаміки, здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів у себе, здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших статистично значущої різниці не виявлено. Це свідчить, що акценти, які розставляють вихователі всіх типів ДНЗ при роботі зі старшими дошкільниками, певною мірою сприяють емоційно-почуттєвому розвитку дитини.

Зрозуміло, що і традиційний тип дошкільного виховання, і особистісно-орієнтований, будуються на системі спільних принципів роботи з дітьми відповідного віку. Проте, якщо традиційний тип виховання більшої ваги надає розвитку конкретних знань, умінь та навичок дітей, необхідних їм у подальшому для навчання у школі, то особистісно-орієнтована система дошкільного виховання більше акцентує увагу на розвитку цілісної особистості дитини, здатної до ініціативи й творчості протягом всього наступного життя.

Порівняння розподілу критеріїв за рівнями у дітей з ДНЗТ між собою показує, що найкраще розвиненою у них є здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших. Високий рівень цієї здатності має 22,0% дітей. Причому високий рівень такої ж здатності щодо себе має лише 20,0%. Це свідчить про значний досвід спілкування дитини з дорослими й ровесниками, у ході якого необхідно орієнтуватись на переживання інших. З іншого боку, активізація спілкування з оточуючими може виступати дієвим фактором розвитку здатності до розпізнавання дитиною власних емоційно-почуттєвих станів.

Найгірше розвиненою у старших дошкільників виявилась модальність емоційно-почуттєвих станів. Її високим, тобто емоційно позитивним і стабільним рівнем відзначається лише 16,25% дітей. Слід зауважити, що така картина відповідає встановленим у психологічній науці особливостям цього

віку. Психічний розвиток відзначається нерівномірністю у динаміці. Психічний розвиток людини проходить ряд періодів, послідовна зміна яких необоротна і закономірна.

Це означає, що процес психічного розвитку складається зі змін, внаслідок чого вирізняються стабільні (ліричні) та перехідні (критичні) періоди. Стабільні періоди відзначаються незначною інтенсивністю змін, вони довші за тривалістю. Перехідні, або критичні, виникають у кінці попереднього та на початку наступного стабільних періодів, тобто на їх межі, заповнюючись різними, стрибкоподібними, бурхливим змінами у психіці.

Психологи визначили не тільки характеристику окремих вікових періодів дитини, але й розкрили механізми зміни цих періодів. У працях Д.Б.Ельконіна показано, що все дитинство складається з трьох епох: раннє дитинство, дитинство, отрочтво. Кожна епоха містить два періоди, які у свою чергу включають дві фази. Перехід від одного до іншого відзначається кризовими явищами у поведінці дитини і відбувається при невідповідності між операційно-технічною (володіння способами і засобами діяльності) і мотиваційною (прагнення, інтереси, бажання щодо виконання діяльності) сторонами ведучої діяльності [63; 148].

Так, відомо, що у дитини у старшому дошкільному віці зростає незадоволеність станом її міжособистісних взаємин, відзначається зниження інтересу до гри та інших суто дитячих занять, поступове зростання мотивації до оволодіння новим видом діяльності – учіння.

Водночас посилюється тривожність, стурбованість дітей у зв'язку із очікуваним вступом до школи (Г.М.Бреслав [27], Д.Б.Ельконін [63], В.К.Котирло [99; 201], В.С.Мухіна [139; 140], Г.А.Урунтаєва [195] та ін.). Тому лише незначна частина старших дошкільників залишаються емоційно стабільними з перевагою позитивних переживань.

Найбільш характерною особливістю цього вікового періоду є часте чергування позитивних і негативних емоційно-почуттєвих станів дитини, особливо в залежності від результатів її діяльності та ставлення до них

дорослих. Таких дітей в нашому дослідженні виявлено переважну більшість (60,0%).

Тобто, при оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників необхідно враховувати перспективу вступу дитини до школи. Актуальним є насичення емоційно-почуттєвої сфери дитини позитивними переживаннями, новим змістом, пов'язаним із шкільним життям, а також стабілізація їх переживань за рахунок посилення впевненості у своїх силах, здатності до подолання перешкод, набуття вмінь налагоджувати спілкування з оточуючими.

Серед дітей, які відвідують ДНЗО, найвищими показниками відзначається здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів (26,7%). Інші критерії перебувають на приблизно однаковому рівні. Як бачимо, порівняно із дітьми, що відвідують ДНЗТ, діти з ДНЗО краще розпізнають власні емоційно-почуттєві стани. Це є свідченням більш розвиненої самосвідомості, на розвиток якої звертають особливу увагу в умовах особистісно-орієнтованого виховання.

Високий рівень здатності дітей до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших зустрічається досить рідко. Але якщо порівняти цей показник з дітьми із ДНЗТ (18,0%), то він все одно є вищим. Це можна пояснити тим, що висока здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших відзначається дієвістю, а діти реагують переважно на емоційному рівні і не завжди готові одразу і за власною ініціативою допомагати іншим. Отже, при оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей слід особливу увагу приділити розвитку в них здатності до ініціативної допомоги іншим.

Аналіз результатів щодо інтегрованого критерію дає змогу простежити розподіл досліджуваних за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку. Так, серед дітей з ДНЗТ високий (позитивно-стабільний) рівень емоційно-почуттєвого розвитку має 18,8%, середній (ситуативно-залежний) – 57,9, а низький (стабільно-пригнічений) – 23,6%. Серед дітей з ДНЗО ці показники – відповідно 23,5%, 62,8% та 13,7%.

Показники інтегрованого критерію свідчать, що у ДНЗТ менше дітей з високим та більше з низьким рівнем емоційно-почуттєвого розвитку порівняно із відповідним розподілом дітей у ДНЗО.

Порівняння показників за визначеними критеріями свідчить про те, що посилення особистісного фактору розвитку в умовах ДНЗО дає можливість вирішити низку проблем, характерних для емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ. Це, насамперед, зведення до мінімуму кількості дітей, в яких проявляється пригнічення емоційно-почуттєвої сфери, байдуже, амбівалентне ставлення до оточуючого. Адже у ДНЗТ таких дітей 24,0%, а у ДНЗО – лише 13,3%.

Інші проблеми пов'язані зі стабільністю емоційно-почуттєвих станів дітей, коли дитина непродуктивно реагує на свої невдачі та нездатна продовжувати діяльність через негативний емоційний стан. Таких дітей у ДНЗТ – 20,0%, А у ДНЗО – лише 6,7%.

У дітей з ДНЗО також помітно рідше проявляється байдужість, нейтральне ставлення до емоційно-почуттєвих станів інших людей (13,3%), ніж у дітей з ДНЗТ (30,0%).

Менш вагомі відмінності спостерігаються стосовно розвитку здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе (30,0% у ДНЗТ та 17,8% у ДНЗО); здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів інших (14,0% у ДНЗТ та 8,9% у ДНЗО). Хоча ці відмінності також говорять на користь особистісно-орієнтованого виховання старших дошкільників стосовно створення сприятливих умов для емоційно-почуттєвого розвитку.

Водночас, як бачимо, і діти з ДНЗО не позбавлені проблем емоційно-почуттєвого розвитку, які вимагають спеціальної уваги фахівців до їх вирішення.

Таким чином, формувальний експеримент, який є наступним етапом роботи, повинен будуватись не тільки на посиленні особистісного фактору виховання старшого дошкільника, але й включати побудову спеціальних заходів, які дозволяють оптимізувати емоційно-почуттєвий розвиток дитини

старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

1. Констатувальний експеримент був спрямований на виявлення розподілу старших дошкільників за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку у порівнянні між дітьми, які відвідують ДНЗ з традиційною технологією виховання та ДНЗ з особистісно-орієнтованою технологією виховання.

2. Визначення рівнів спиралось на такі критерії емоційно-почуттєвого розвитку, як модальність емоційно-почуттєвих станів, їх динамічні особливості, здатність усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани, здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

3. На основі виділених критеріїв та їх показників сформовано характеристику трьох рівнів емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника: стабільно-позитивний (високий), ситуативно-залежний (середній), стабільно-пригнічений (низький).

4. З метою визначення рівнів окремих критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника доцільно використовувати такі методи як: спостереження, бесіда (індивідуальна), аналіз дитячих малюнків, метод експертних оцінок, проєктивний метод, анкетування батьків, методи статистичної обробки та ілюстрування даних.

5. За критерієм модальності емоційно-почуттєвих станів високий рівень властивий для 16,0% дітей з ДНЗТ та 22,2% дітей з ДНЗО, середній – для 60,0% з ДНЗТ та 64,5 % з ДНЗО, низький – для 24,0% дітей з ДНЗТ та 13,3% з ДНЗО.

6. За критерієм динаміки емоційно-почуттєвих станів високий рівень властивий 18,0% дітей з ДНЗТ та 22,2% дітей з ДНЗО, середній відзначається у 62,0% дітей з ДНЗТ та 62,2% дітей з ДНЗО, низький у 20,0% дітей з ДНЗТ та 15,6% дітей з ДНЗО.

7. За критерієм здатності усвідомлювати власні емоційно-почуттєві

стани високий рівень властивий 20,0% дітей ДНЗТ та 26,7% дітей з ДНЗО, середній визначено у 50,0% дітей з ДНЗТ та 55,5% дітей з ДНЗО, низький – у 30,0% дітей з ДНЗТ та 17,8% дітей з ДНЗО.

8. За критерієм здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших високий рівень властивий 22,0% дітей з ДНЗТ та 24,4% дітей з ДНЗО, середній – для 64,0% дітей з ДНЗТ та 66,7% з ДНЗО, низький – для 14,0% дітей з ДНЗТ та 8,9% з ДНЗО.

9. За критерієм здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших високий рівень характерний для 18,0% дітей з ДНЗТ та 22,2% з ДНЗО, середній – для 52,0% дітей з ДНЗТ та 64,5% – з ДНЗО, низький для 30,0% дітей з ДНЗТ та 13,3% – з ДНЗО.

10. Розподіл дітей за загальним рівнем емоційно-почуттєвого розвитку має наступний вигляд: високий рівень властивий 18,8% дітей з ДНЗТ та 23,5% – з ДНЗО, середній – для 57,9% дітей з ДНЗТ та 62,8% – з ДНЗО, низький – для 23,6% дітей з ДНЗТ та 13,7% – з ДНЗО.

11. Показники інтегрованого критерію свідчать, що у ДНЗТ менше дітей з високим та більше з низьким рівнем емоційно-почуттєвого розвитку порівняно із розподілом рівнів у ДНЗО, проте різниця у рівні критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку дітей з ДНЗТ та дітей з ДНЗО є значущою на рівні 0,05 (χ -критерій) лише за критерієм здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

12. Результати констатувального експерименту виявляють наявність однотипних проблем емоційно-почуттєвого розвитку як у дітей з ДНЗТ, так і у дітей з ДНЗО, що актуалізує задачу спеціальної роботи, спрямованої на оптимізацію цього розвитку.

Результати експериментального дослідження даної проблеми висвітлені в наступних публікаціях:

1. Славіна Н.С. Розвиток у дошкільників здатності розуміти емоційний стан однолітків / Н.С. Славіна // Вісник Київ. міжнар. ун-т. Серія :

Психологічні науки. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 134-140.

2. Славіна Н.С. Основні характеристики прояву емоцій і почуттів дітей дошкільного віку / Н.С. Славіна // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія №12, Психологічні науки : зб. наукових праць. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. –№15(39). –С.76–83.

3. Славіна Н.С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини / Н.С. Славіна // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка.–К.: Міленіум, 2006. – Вип.27. –С.219–227.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Програма оптимізації емоційно-почуттєвої сфери дітей старшого дошкільного віку

У цьому розділі обґрунтовано принципи побудови формувального експерименту, його програма, аналізуються результати реалізації експериментальної оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, запропоновано психолого-методичні рекомендації для вихователів та батьків щодо оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.

Під час виконання формувального експерименту вирішувались наступні завдання:

- дослідити вплив експериментальної програми на показники емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників;
- розкрити особливості структури формувальних занять.

З'ясування особливостей емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, розподілу дітей за його рівнями у попередньому розділі роботи дає підстави для розробки формувального експерименту.

Принципові положення щодо оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника обґрунтовано у працях І.Д.Беха [16; 17; 18], Д.Б.Ельконіна [63; 148], О.В.Запорожця [73; 75], О.Л. Кононко [94], В.К.Котирло [99; 100; 201], А.Д.Кошелевої [65; 101], В.У.Кузьменко [107], М.М.Поддякова [160], Ю.О.Приходько [162; 163] та ін.

Найбільш важливими є наступні положення.

1. Емоційно-почуттєвий розвиток – один з напрямів розвитку особистості дитини. Формування у дитини здатності регулювати свої емоційно-почуттєві стани – це механізм виникнення одного з центральних новоутворень особистості – здатності до підпорядкування мотивів.
2. Емоційно-почуттєвий розвиток дошкільника ґрунтується на формуванні системи ставлень до оточуючого.
3. Характерними новоутвореннями особистості, що виникають у процесі формування її ставлень, є стійкі особистісні переживання – почуття.
4. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку залежить від насичення різних видів діяльності та спілкування дитини позитивними переживаннями, які переконують її у власних можливостях, роблять відкритою до оточуючого.
5. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку повинна носити ігровий характер.
6. Оптимізація відбувається у процесі спілкування дитини з дорослим, який, у свою чергу, регулює взаємини дітей через організацію їх спільних занять.
7. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку дитини проходить під керівництвом дорослого та залежить від його емоційно-почуттєвих станів й особливостей їх експресії.
8. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку дитини повинна ґрунтуватись на врахуванні індивідуально-типових її властивостей.
9. Умовою успішності оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку є стабільний емоційно-позитивний настрій дорослого, його доброзичливе, тепле, емоційно-насичене ставлення до дитини, його спроможність емоційно правильно оцінювати наслідки дитячої діяльності, його здатність адекватно й зрозуміло для дитини виражати свої переживання.
10. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку повинна відбуватись з урахуванням головного надбання дошкільного дитинства – готовності дитини до систематичного навчання у школі.

11. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку дитини повинна спрямовуватись на активізацію її пізнавальних психічних процесів та психомоторики.

Розробкою питань конкретних методик формування емоційно-почуттєвої сфери особистості дошкільника займались Г.М. Бреслав [24; 27], О.В.Гордеєва [50], В.В.Лебединский [64], Т.С. Кириленко [86; 87], О.І. Кульчицька [112; 113; 114], Я.З. Неверович [76], О.С.Нікольська [64], О.І. Захаров [74], М.І.Чистякова [207] та ін.

Основними засобами, що пропонуються з метою подолання проблем емоційно-почуттєвої сфери дошкільника, за дослідженнями вище згаданих авторів, є:

- . різні види дитячих ігор (сюжетно-рольові, творчі, спортивні, будівельні, ігри-драматизації);
- . робота з дитячою літературою;
- . бесіди, спрямовані на ознайомлення з різними емоціями та почуттями;
- . психогімнастичні вправи та етюди;
- . різні види дитячої діяльності (малювання, ліплення, аплікація,);
- . екскурсії у природу;
- . музика (прослуховування мелодій, що передають той, чи інший настрій);
- . твори мистецтва (перегляд ілюстрацій до емоційно насичених сюжетів книг);
- . тренінгові вправи;
- . бесіди на відповідну тематику тощо.

На жаль, емоційному вихованню приділяється дуже мало уваги, хоча саме воно має бути стрижневим компонентом, що зумовлює досягнення дітьми самих себе і тих, хто поруч визначав мету їх „дорослої” життєдіяльності. Характеризуючи зміст, якість і динаміку емоцій та почуттів, емоційність стає однією з центральних фундаментальних характеристик особистості. Якісні властивості емоційності характеризують ставлення дитини до світу явищ,

подій, людей тощо і проявляються у знаку та модальності емоцій. Позитивні емоції та почуття мають переважати в житті дитини, оскільки це є першоосновою для нормального розвитку її психіки: переважання позитивних емоційних станів визначає прихильне ставлення дитини до навколишнього світу, її прийняття, що проявляється в доброзичливому стилі спілкування, загальній активності в різних видах діяльності, довірі до дорослих і дітей, у позитивному сприйнятті самої себе. Переживання позитивних емоцій від бурхливої радості до спокійного стану загального задоволення передбачає відчуття дитиною єдності з тими, хто поруч, внутрішнього комфорту від того, що її розуміють, сприймають такою, якою вона є, люблять і цінують, що вона потрібна іншим людям. Це, у свою чергу, є підґрунтям для гармонійного розвитку всіх інших сторін особистості дитини - пізнавальної, вольової, комунікативної тощо.

Емоційність є особливою формою існування дошкільника у світі людей і речей, оскільки саме в емоціях і почуттях виявляється вибіркового характеру свідомості дитини. Вони допомагають їй відрізнити „добре” і „зле”, „приємне” і „неприємне”, „гарне ” і „негарне ”, відіграють важливу роль в організації та закріпленні поведінки, впливають на сприймання подій, вчинків, людей, формування унікальних рис особистості. Можна підкреслити, що розвиток спілкування з дорослими та ровесниками, поява форм колективної діяльності і сюжетно-рольової гри сприяє розвитку симпатії, співчуття, тобто позитивних емоцій та почуттів. Відбувається розвиток і становлення гуманних почуттів до близьких людей, діти виявляють любов, доброзичливе ставлення.

Метою оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників було подолання низки проблем, виявлених на констатувальному етапі роботи.

Основними проблемами емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника, виявленими у попередньому розділі роботи, були такі:

- звуження спектру модальності емоційно-почуттєвих станів, їх невиразність та млявість у частини старших школярів на противагу дітям зі стійким життєрадісним настроєм;
- пригнічення динаміки емоційно-почуттєвих станів, що призводить до байдужого ставлення дитини до своїх успіхів та невдач, а також до оточуючих;
- зниження здатності до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів, що виступає перешкодою до розвитку у дитини спроможності регулювати ці стани;
- зниження здатності до розрізнення емоційно-почуттєвих станів інших, що блокує досягнення взаєморозуміння з оточуючими, а в майбутньому у шкільних умовах знижуватиме сприйнятливість дитини до впливів учителя;
- байдужість у ситуаціях, коли оточуючі вимагають як емоційної, так і дієвої допомоги, що ускладнює формування позитивних взаємин із оточуючими.

Зміст формувального експерименту розроблявся з врахуванням того, що основні труднощі емоційно-почуттєвого розвитку мають діти із ситуативно-залежним та стабільно-пригніченим рівнями.

- у ситуаціях, коли оточуючі вимагають як емоційної, так і дієвої допомоги, що ускладнює формування позитивних взаємин із оточуючими.

Зміст формувального експерименту розроблявся з врахуванням того, що основні труднощі емоційно-почуттєвого розвитку мають діти із ситуативно-залежним та стабільно-пригніченим рівнями.

Для дітей із ситуативно-залежним рівнем емоційно-почуттєвого розвитку завдання його оптимізації конкретизувались наступним чином:

вчити продуктивно реагувати на неуспіх у діяльності, докладати зусилля для подолання перешкод, стримувати свої негативні емоційно-почуттєві переживання, які заважають діяльності, вчити підтримувати позитивні взаємини із товаришами, підвищувати ініціативність у спілкуванні з ними, вдосконалювати здатність до вербалізації своїх емоційно-почуттєвих

станів, подолати помилки при розпізнаванні емоційно-почуттєвих станів інших, формувати здатність не просто до емоційного, але й до дієвого відгуку на переживання інших.

Для дітей із стабільно пригніченим рівнем емоційно-почуттєвого розвитку завдання щодо оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку конкретизуються наступним чином:

підвищувати зацікавленість дитини оточуючим, пробуджувати здатність до ініціативи, залучати до творчої діяльності, вчити отримувати задоволення від своєї діяльності та спілкування, збагачувати спектр емоційно-почуттєвих станів, вчити розпізнавати власні емоційно-почуттєві стани та стани інших людей, формувати здатність до емоційного відгуку на переживання інших з переходом у перспективі до дієвого.

З числа досліджуваних, які відвідують ДНЗТ та брали участь на констатувальному етапі роботи, було створено дві групи: експериментальна і контрольна, по 25 осіб кожна. Групи створювались таким чином, щоб показники їхнього емоційно-почуттєвого розвитку і статевий склад були подібними (табл. 3.1). Цим забезпечувались вихідні стартові умови.

Таблиця 3.1

Порівняння складу експериментальної та контрольної груп за розподілом дітей на рівні їх емоційно-почуттєвого розвитку (у %)

| Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | Експериментальна група | Контрольна група |
|-------------------------------------|------------------------|------------------|
| Стабільно-позитивний (високий) | 16,0 | 20,0 |
| Ситуативно-залежний (середній) | 60,0 | 56,0 |
| Стабільно-пригнічений (низький) | 24,0 | 24,0 |

Програма оптимізації складалась із 24 занять.

Заняття проводились у підгрупах з 12-13 дітей, три рази на тиждень, в ранковий та післяобідній час і тривали від 30 до 45 хвилин. Тривалість заняття залежала від зацікавленості та працездатності дітей. Під час заняття діти сиділи по колу за столом чи на килимі, щоб вони могли добре бачити обличчя одне одного. Щоб попередити фізичну й розумову втому, були передбачені рухливі вправи, а також завдання, які вимагали вільного пересування дітей у приміщенні.

Форми і методи, використані у програмі оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників: сюжетно-рольова гра, завдання на спільне виконання; етичні бесіди, рольове програвання ситуацій, вправи на самопізнання та самовиховання, етюди, пантоміма, мімічна гімнастика на відтворення окремих рис характеру та соціально забарвлених почуттів; образотворча діяльність; графічні тести та вільне і тематичне малювання; рухливо-ігрова терапія (психомоторні вправи та рухливі ігри); психогімнастика і ауторелаксація.

Програма оптимізації передбачала такі етапи роботи:

1. Вступний (4 заняття).
2. Реконструктивно-формувальний (15 занять).
3. Закріплюючий (5 занять).

Вступний етап програми передбачав налагодження контакту, глибше знайомство та звикання дітей один до одного у своїй підгрупі, їх соціально-психологічну адаптацію до спілкування з експериментатором. З цією метою організовувались рухливі та сюжетно-рольові ігри дітей, виконання вправ, які передбачали контакт між дітьми, бесіди.

Реконструктивно-формувальний етап був основним у вирішенні поставлених завдань оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей. На цьому етапі використовувались експериментатор залучав дітей до ігор, до виконання спільних завдань, вправ, етюдів, спрямованих на тренінг різних психічних функцій: концентрації уваги, зосередженості, розвиток пам'яті,

сприймання, мислення, уяви, вміння швидко і точно реагувати на звукові сигнали та ін. Також використовувались мімічні та пантомімічні етюди на вираження чи зображення основних емоцій, заданих експериментатором (радість, сум, страх, гнів та ін.) та елементи виразних рухів (жести, пози, хода); ігри на відгадування почуттів та емоцій; психом'язове тренування. Навантаження основної частини заняття включає психотренінг в спеціально змодельованих ситуаціях, спрямований на навчання їх прийомів розв'язання суперечок, конфліктів, формування морально-стичних уявлень та позитивних зразків спілкування, вміння проявити співчуття, приязнь та прихильність до товаришів, тренінг вміння здійснювати добрі вчинки та ідентифікації власного «Я».

Закріплюючий етап спрямовувався на забезпечення вільного виявлення дітьми самостійності та ініціативності. Цей етап відзначався зниженням прямого втручання експериментатора у діяльність дітей. Опосередковане керівництво вільним спілкуванням та іграми дітей відбувалось у формі пропозицій погратись у певну гру, включення дітей у спілкування з іншими, допомога при утрудненнях дітей, які вони не могли подолати самотужки.

Кожне заняття складалось з розминки (до 5 хвилин), основної (25-30 хвилин) та заключної (5-10 хвилин) частин.

Завданням розминки є активізація психомоторної сфери дітей, що забезпечує їх психоемоційне входження у тренінгове заняття, розкріпачення їх, створення відчуття групової взаємодії, залучення у ситуацію емоційної підтримки кожного у взаємному дійстві, взаємний обмін емпатіями, налагодження двостороннього зв'язку між учасниками тренінгу.

Основна частина заняття мала на меті широке використання всього спектру форм і методів роботи з метою оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей. Матеріал був підібраний таким чином, щоб забезпечити оптимізацію всіх критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника.

Розглянемо, що слугувало засобами такої оптимізації.

Збагачення спектру модальності емоційно-почуттєвих станів відбувалась за рахунок включення у тренінгову програму різноманітних завдань, які є посильними для виконання та для досягнення успіху цими дітьми, індивідуалізація завдань з метою їх успішного виконання кожним; водночас пропонувались завдання достатньої складності, які не одразу вдавалось виконати, а доводилось прореагувати на перешкоди. При цьому експериментатор допомагав тим, хто втрачав інтерес до роботи. Допомога полягала у пропозиції «Давай разом»; у висловленні впевненості «У тебе все вийде»; «Ти зможеш»; «Петрик, допоможи Іванкові».

Збагачення модальності переживань також відбувалось у процесі ігрової діяльності, що була організована. Дітям, які цього потребували забезпечувались найбільш дієві ролі: вчителя, лікаря, водія тощо. Виконуючи цю роль дитина повинна була більш експресивно спілкуватись з товаришами, відтворювати відомі їй способи експресії, характерні для представників згаданих професій.

Врівноваженість динаміки емоційно-почуттєвих станів забезпечувалась наданням дитині з боку експериментатора впевненості у собі, спокійними, доброзичливими реакціями на помилки та недоліки дитини з порадами і допомогою у їх виправленні. Використовувались музичні твори, музичний супровід занять. Музика була спокійною, мелодійною, але переважно енергійною.

Емоційно пригнічених дітей прагнули зацікавити, надавали їм можливість вибору завдань та ролей у грі. Намагались забезпечити розуміння таких дітей з боку ровесників, підвищити оцінку таких дітей в очах ровесників такими репліками: «Подивись, у Петрика гарно виходить!»; «Даринка молодець, встигла все вчасно зробити, не підвела товаришів»; «Давайте подякуємо Миколці, він добре все зробив».

На оптимізацію здатності усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани була спрямована низка вправ, етюдів та завдань тренінгу. Наприклад,

гра «Відгадай». Діти ходять по колу, промовляючи слова, психолог за колом призначає дитину, яка зображує задуманий стан, а інші відгадують, кого і в якому емоційному стані було зображено. У цій грі важливо, що не тільки сама дитина повинна правильно передати задане переживання, але вона може побачити, як це роблять інші та як їх за це оцінюють. Відбувається екстеріоризація процесу усвідомлення власних переживань.

Інші вправи спрямовані на виявлення уподобань дитини: її улюбленої іграшки, кольору, квітки, дерева, листочка тощо.

Для розвитку самосвідомості, що є особливо важливим у даному випадку, дітей просили згадувати свої емоційні стани за різних ситуацій. Спочатку це робили діти із найвищим рівнем емоційно-почуттєвого розвитку, а потім, побачивши їх приклад, решта дітей.

Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів інших формувалась за допомогою настанов експериментатора та відповідних вправ. Настанови були покликані привернути увагу дітей один до одного, розпізнати емоційно-почуттєві стани ровесника у різних ситуаціях. Вправи полягали у завданнях зробити опис обличчя на малюнку, розповісти, який настрій у зображеннях персонажів з відомих дітям оповідань, казок тощо. Розширювався словниковий запас на позначення емоційних станів. Наприклад, гра «Навпаки». У ній дітям пропонували перелік з 12 слів на позначення настрою, до кожного з них потрібно було підібрати протилежне (веселий – сумний тощо). Розпізнавання дітьми емоційно-почуттєвих проявів інших також активізувалось у колективних завданнях. Крім того, дітям надавалась можливість постійної перевірки правильності розпізнавання. Коли виникали суперечки з приводу розбіжностей у розпізнаванні, наприклад, виразів обличчя на малюнках, діти були перед необхідністю навести аргументи на свою користь, а отже більш уважно і послідовно шукали підтвердження своїх висновків у зовнішності персонажів.

Формування здатності до відгуку на емоційно-почуттєві прояви інших відбувалось у процесі бесід, виконання вправ і спільних завдань.

Наприклад, вправа “Привіт, друже!” полягає у тому, що діти по колу вітаються один з одним, називаючи ім’я сусіда, який, у свою чергу, відповідає на привітання і звертається до наступного. При повторному виконанні вправи до імені додаються добрі побажання. Дивитись треба прямо у вічі тому, до кого звертаєшся і говорити лагідним голосом. Виконання вправи забезпечує обмін емоціями, формувала здатність передати свою позитивну емоцію іншому. У ході вправи відбувається залучення у ситуацію емоційної підтримки кожного у взаємному дійстві, взаємний обмін симпатіями.

Проводились бесіди з використанням зображень ситуацій міжособистісної взаємодії, коли хтось потребував допомоги. Діти обговорювали ситуацію, вирішували, як зробити правильний вибір, як слід відреагувати на утруднення одного з персонажів.

Також проводилась бесіда на тему «Що зробити, щоб покращити настрої любій матері».

Під час виконання спільних завдань експериментатор заохочував надання взаємодопомоги дітьми. Якщо ж вони цього не робили, то пропонував «Давайте допоможемо Сергійкові», або ставив риторичне запитання «Хто допоможе Світланці?» тощо.

Введення певних правил у спілкуванні дитини з вихователем – це заборона на погані слова, більше використання хороших слів, похвали і введення хвилинок емоційної розрядки. Ще раз підкреслюємо, що ми не повинні забувати, що дитина зростає в світі, яким володіють дорослі, отже, дорослі постійно впливають на емоції, почуття, настрої дитини. Але основним фактором, який впливає на становлення активності, розвиток самосвідомості та впевненості у собі в дошкільному віці, є спілкування і взаємодія з дорослим. Саме дорослий стимулює становлення у дитини оціночної діяльності, коли:

- виражає своє ставлення до оточуючої дійсності і оціночний підхід;
- організовує діяльність дитини, забезпечуючи накопичення досвіду індивідуальної діяльності, задаючи завдання, показуючи способи його вирішення та оцінюючи виконання;

- представляє зразки діяльності і тим самим дає дитині критерії правильності їх виконання;
- організовує спільну з ровесниками діяльність, яка допомагає дитині побачити особистість ровесника, врахувати його бажання, рахуватись з його інтересами, а також переносити в ситуацію спілкування з ровесниками зразки поведінки, яка мала місце в спільній діяльності.

Заклучна частина заняття включає в себе ігри або етюди на само розслаблення та зняття психоемоційного збудження, які мають забезпечити дітям розрядку, відпочинок та поступовий вихід з психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття. У деяких випадках, згідно теми, ця частина заняття присвячувалась вільному чи тематичному малюванню. Наприклад, на такі теми: «Чарівний ліс (галявина, море, палітра)»; «Якого кольору музика?»; «Моя сім'я»; «Про найвеселіше»; «Кляксографія»; «Мій найщасливіший день»; «Веселий сміх» тощо.

Наприкінці заняття використовувався прийом тактильного об'єднання групи, коли діти вітають один одного з успіхом, виражають задоволення від участі у занятті. Таке спільне переживання радості та успіху виступає сильнодіючим чинником, що сприяє стабілізації поведінки і спілкування, забезпечує емоційний комфорт на досить тривалий час.

Протягом заняття музика супроводжує виконання дітьми етюдів, вправ та ін. діяльності. Музика допомагає створити певний емоційний настрій, підсилює та водночас врівноважує емоційно-почуттєві стани, робить більш яскравими переживання дітей.

3.2. Аналіз результатів реалізації програми з оптимізації емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників

У даному параграфі проводиться оцінка стану емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту (2-й зріз) у порівнянні з результатами констатувального етапу роботи (1-й зріз).

Оцінка наслідків формувальної роботи базувалась на повторному вимірюванні критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.

Зміни, які відбулись у результатах вимірювання за критерієм модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників, відображено у табл. 3.2. Як бачимо з табл. 3.2, кількість дітей експериментальної групи, що відзначаються позитивною модальністю, зросла з 16,0% до 32,0%, кількість дітей із ситуативно-залежною модальністю зросла з 52,0% до 68,0%, а з пригніченими емоційно-почуттєвими станами дітей не виявилось (було 28,0%).

Таблиця 3.2

Зміни у модальності емоційно-почуттєвих станів дітей експериментальної та контрольної груп (у%)

| Рівень модальності емоційно-почуттєвих станів | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|--------|------------------|--------|
| | 1 зріз | 2 зріз | 1 зріз | 2 зріз |
| Високий (позитивна) | 16,0 | 32,0 | 16,0 | 12,0 |
| Середній (ситуативно-залежна) | 56,0 | 68,0 | 64,0 | 64,0 |
| Низький (пригнічена) | 28,0 | - | 20,0 | 24,0 |

У контрольній групі кількість дітей з переважаючою позитивною модальністю знизилась (з 16,0% до 12,0%), зі ситуативно-залежною – залишилась незмінною (64,0%), з пригніченою модальністю навіть зросла з 20,0% до 24,0%. Це можна пояснити наближенням переходу дітей до школи, їх хвилюваннями та стурбованістю з цього приводу.

Різниці за χ -критерієм у показниках першого та другого зрізу експериментальної групи є значущими на рівні 0,01. У контрольній групі різниці незначущі.

Таблиця 3.3

Зміни у частотності негативних емоційно-почуттєвих проявів старших дошкільників (на думку батьків) (у %)

| № зп | Модальність емоційно-почуттєвих проявів | Відповіді батьків | | | |
|------|---|-------------------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| | | Експериментальна група (45 батьків) | | Контрольна група (35 батьків) | |
| | | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| 1 | Почувається ображеною | 15,6 | 11,1 | 14,3 | 17,1 |
| 2 | Соромиться | 11,1 | 4,4 | 8,6 | 8,6 |
| 3 | Неспокійна, тривожна | 27,5 | 13,3 | 27,5 | 37,1 |
| 4 | Боїться | 8,9 | - | 17,1 | 14,8 |
| 5 | Нетерпляча | 10,0 | 4,4 | 10,0 | 17,1 |

Зупинимось детальніше на аналізі переважаючої модальності емоційно-почуттєвих станів дітей за результатами анкетування батьків. Кількісні результати анкетування відображає табл. 3.3. При другому анкетуванні батьки дітей експериментальної групи називають за спаданням частотності такі негативні емоційно-почуттєві стани своїх дітей: неспокійна, тривожна,

почувається ображеною, нетерпляча і соромиться. Жоден з батьків не зазначив, що дитина боїться.

У відповідях батьків дітей контрольної групи цей перелік виглядає дещо по-іншому: неспокійна, тривожна, нетерпляча, почувається ображеною, боїться, соромиться.

Батьки дітей експериментальної групи помітно рідше при другому зрізі зауважують негативні емоційно-почуттєві стани своїх дітей. Так переживання «почувається ображеною» відзначає 11,1 % батьків (було 15,6%), «соромиться» – 4,4% (було 11,1%), «неспокійна і тривожна» – 13,3% (було 27,5%), «боїться» – 0% (було 8,9%), «нетерпляча» – 4,4% (було 10,0%).

Батьки дітей контрольної групи – навпаки – частіше вказують на негативні переживання своїх дітей. Так, переживання «почувається ображеною» відзначає 17,1 % батьків (було 14,3%), «соромиться» – 8,6% (було 8,6%), «неспокійна і тривожна» – 37,1% (було 27,5%), «боїться» – 14,8% (було 17,1%), «нетерпляча» – 17,1% (було 10,0%). Посилення переживань негативної модальності, на наш погляд, викликане складним періодом підготовки до школи та відсутністю спеціальної роботи, спрямованої на стабілізацію емоційно-почуттєвої сфери дітей.

Аналіз характеру змін модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї» (табл. 3.4) показує, що у дітей експериментальної групи спостерігається зростання частотності позитивних переживань (з 16,0% до 40,0%) із одночасним зниженням негативних. Зокрема тривожності (з 32,0% до 20,0%), невпевненості (з 36,0% до 16,0%), почуття неповноцінності (з 20,0% до 4,0%). Не відзначається переживань почуття ворожості, а були вони у 20,0% дітей.

Протилежна динаміка змін простежується у контрольній групі. Знижується кількість дітей з позитивними переживаннями (з 24,0% до 20,0%). Зростає кількість дітей з негативними переживаннями. Зокрема, тривожності (з 32,0% до 40,0%), невпевненості (з 28,0% до 32,0%), почуття неповноцінності (з 12,0% до 20,0%), ворожості (з 20,0% до 24,0%).

Таким чином, відсутність спеціальної роботи з розвитку емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників не просто залишає модальність переживань без змін, але й посилює її негативну складову. Крім того, важливий факт, який ми виявили, – це можливість впливати на емоційно-почуттєві стани дітей не тільки при перебуванні їх у ДНЗ, але й у колі сім'ї. Відбувається своєрідне перенесення позитивної тенденції у сферу сімейних стосунків.

Таблиця 3.4

Зміни модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників у сім'ї
(у %)

| Модальність емоційно-почуттєвих станів | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|--|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-1 зріз |
| позитивні переживання | 16,0 | 40,0 | 24,0 | 20,0 |
| тривожність | 32,0 | 20,0 | 32,0 | 40,0 |
| невпевненість | 36,0 | 16,0 | 28,0 | 32,0 |
| почуття неповноцінності | 20,0 | 4,0 | 12,0 | 20,0 |
| ворожість | 20,0 | - | 20,0 | 24,0 |

За критерієм **динаміки** емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників і на підставі даних спостереження, експертних оцінок, наданих вихователями, досліджувані були розподілені на три підгрупи: з стабільною, з нестійкою та з уповільненою динамікою. Порівняння розподілу досліджуваних за цими підгрупами в експериментальній та контрольній групах до і після формувального експерименту відображає табл. 3.5.

Як бачимо з табл. 3.5, в експериментальній групі зросла кількість дітей із стабільною динамікою емоційно-почуттєвих станів (з 20,0% до 40,0%), знизилась із нестійкою (з 60,0% до 48,0%) та уповільненою (з 20,0% до 12,0%). Це свідчить про активізацію емоційно-почуттєвих станів дітей та їх стабілізацію, що є важливим фактором психологічної підготовки до

систематичного навчання у школі, оскільки дозволить дітям краще витримувати нервово-психічні навантаження, характерні для початкового періоду навчання.

У контрольній групі зміни виявляються незначними і стосуються кількості дітей з нестійкою динамікою (зниження з 64,0% до 60,0%) та уповільненою динамікою (зростання з 20,0% до 24,0%). Стабільність емоційно-почуттєвої сфери цих дітей не зазнала змін та спостерігається певне емоційне виснаження, на що вказує зростання дітей з уповільненою динамікою емоційно-почуттєвих станів.

Таблиця 3.5

Зміни у розподілі старших дошкільників за рівнями динаміки емоційно-почуттєвих станів

| Рівні динаміки емоційно-почуттєвих станів дітей | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Високий (стабільна) | 20,0 | 40,0 | 16,0 | 16,0 |
| Середній (нестійка) | 60,0 | 48,0 | 64,0 | 60,0 |
| Низький (уповільнена) | 20,0 | 12,0 | 20,0 | 24,0 |

Отримані різниці у динаміці емоційно-почуттєвих проявів дітей з експериментальної групи статистично значущі на рівні 0,05, а у контрольній групі – статистично незначущі.

Важливим показником динаміки емоційно-почуттєвих проявів дітей є реакція на ситуації успіху чи неуспіху. Спостереження показують, що до формувального експерименту більшість дітей емоційно адекватно ставилось до ситуацій успіху (88,0%), а на ситуації неуспіху 44,0% дітей реагують неадекватно. Після формувального експерименту відбулись зміни, які відображає табл. 3.6.

За табл. 3.6 ми бачимо, що в експериментальній групі помітно зросла кількість дітей, які адекватно реагують, як на успіх (було 84,0%, стало 92,0%),

так і на неуспіх (було 68,0%, стало 80,0%). При цьому більш помітне зростання відбулось стосовно реакцій на неуспіх, що є важливим для успішного навчання дитини у школі, коли відбувається оцінювання її діяльності з боку вчителя. Дитина зуміє правильно сприймати зауваження педагога, емоційний стан сприятиме подоланню недоліків у діяльності.

У контрольній групі відбулось зниження кількості дітей з адекватними реакціями на успіх (було 92,0%, стало 80,0%), чи неуспіх (було 64,0%, стало 60,0%). Це свідчить про те, що емоційно-почуттєві стани дітей можуть перешкоджати їх включенню у діяльність, заважати їх прагненню до досягнень. Є загроза того, що діти будуть навчатись переважно під тиском оточуючих, отримуватимуть невисокі формальні результати.

Таблиця 3.6

Зміни у розподілі старших дошкільників за реакцією на ситуації успіху чи неуспіху (у%)

| Рівні динаміки емоційно-почуттєвих станів дітей | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Адекватна реакція на успіх | 84,0 | 92,0 | 92,0 | 80,0 |
| Неадекватна реакція на успіх | 16,0 | 8,0 | 8,0 | 20,0 |
| Адекватна реакція на неуспіх | 68,0 | 80,0 | 64,0 | 60,0 |
| Неадекватна реакція на неуспіх | 32,0 | 20,0 | 36,0 | 40,0 |

За критерієм **здатності дитини усвідомлювати емоційно-почуттєві прояви у себе** і на підставі результатів порівняння двох зрізів за методиками «Кольоропанорама», бесіди, експертних оцінок вихователів були визначені зміни у розподілі досліджуваних експериментальної та контрольної груп за такими підгрупами: ті,

. які переважно завжди адекватно розпізнають свої емоційно-почуттєві стани,

- які розпізнають їх залежно від ситуації, та діти,
- які взагалі не розпізнають своїх переживань, але іноді розрізняють лише їх полярність.

Порівняння розподілу досліджуваних за цими підгрупами в експериментальній та контрольній групах до і після формувального експерименту відображає табл. 3.7.

Як бачимо з табл. 3.7, в експериментальній групі зросла кількість дітей, які завжди розпізнають свої емоційно-почуттєві стани (з 20,0% до 36,0%) та які іноді розпізнають (з 44,0% до 52,0%), а знизилась кількість дітей, які не розпізнають цих станів у себе (з 36,0% до 12,0%). Це свідчить про зростання свідомого ставлення до своїх переживань, що лежить в основі розвитку здатності дитини керувати своїми емоційно-почуттєвими станами. А це є надзвичайно важливими при подальшому шкільному навчанні, яке вимагає вольових зусиль дитини.

Таблиця 3.7

Зміни у розподілі старших дошкільників за рівнями здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе

| Рівні здатності дитини усвідомлювати емоційно-почуттєві прояви у себе | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Високий (завжди розпізнають емоційно-почуттєві прояви) | 20,0 | 36,0 | 20,0 | 24,0 |
| Середній (іноді розпізнають емоційно-почуттєві прояви) | 44,0 | 52,0 | 56,0 | 48,0 |
| Низький (не розпізнають емоційно-почуттєві прояви) | 36,0 | 12,0 | 24,0 | 28,0 |

У контрольній групі зміни виявляються незначними і стосуються зростання кількості дітей, які завжди розпізнають свої емоційно-почуттєві стани (з 20,0% до 24,0%) та тих, які не розпізнають цих станів (з 24,0% до

28,0%). Зменшилась кількість дітей, які тільки іноді розпізнають свої емоційно-почуттєві стани (з 56,0% до 48,0%). Тобто, як незначна амплітуда змін, так і їх суперечливе спрямування, свідчать про відсутність відчутних змін у розвитку здатності дитини до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів.

Отримані різниці у розподілі за рівнями здатності дітей розпізнавати свої емоційно-почуттєві стани в експериментальній групі статистично значущі на рівні 0,05. У контрольній групі ці зміни не мають статистичної значущості.

За критерієм здатності дитини розпізнавати емоційно-почуттєві прояви інших і на підставі результатів порівняння двох зрізів за методиками «Визначення емоцій за фотографіями» і «Розпізнавання почуттів» були визначені зміни у розподілі досліджуваних експериментальної та контрольної груп за такими рівнями: неаргументованого, частково аргументованого та аргументованого розпізнавання. Порівняння розподілу досліджуваних за цими рівнями в експериментальній та контрольній групах до і після формувального експерименту відображає табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Зміни у розподілі старших дошкільників за рівнями здатності до розрізнення емоційно-почуттєвих проявів інших людей (у%)

| Рівні здатності дитини розпізнавати емоційно-почуттєві прояви у інших | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Високий (аргументоване розпізнавання) | 24,0 | 36,0 | 20,0 | 20,0 |
| Середній (частково-аргументоване розпізнавання) | 64,0 | 64,0 | 64,0 | 72,0 |
| Низький (неаргументоване розпізнавання) | 12,0 | - | 16,0 | 8,0 |

Як бачимо з табл. 3.8, в експериментальній групі зросла кількість дітей

із аргументованим розпізнаванням емоційно-почуттєвих станів інших (з 24,0% до 36,0%), залишилась незмінною кількість дітей з частково-аргументованим розпізнаванням (з 64,0%). Дітей з неаргументованим розпізнаванням при другому зрізі не виявилось, а при першому було 12,0%. Це свідчить про позитивні тенденції у розвитку здатності дітей до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, про зростання їх точності та усвідомленості, що у майбутньому при навчанні у школі стане запорукою ефективного спілкування дитини з вчителями, іншими дорослими, з ровесниками. Такі діти легше адаптуються до класного і шкільного колективу.

У контрольній групі зміни виявляються незначними і стосуються кількості дітей з частково-аргументованим розпізнаванням (зростання з 64,0% до 72,0%) та з неаргументованим розпізнаванням (зниження з 16,0% до 8,0%). Як бачимо, ці зміни за своєю амплітудою значно менші за експериментальну групу. Вони є статистично незначущими. Цим дітям буде важче розпізнавати емоційно-почуттєвих стани інших, які вони сприймають поверхнево, не вміють орієнтуватись на систему зовнішніх проявів емоційно-почуттєвих станів інших, а враховують якийсь один-два. Такі діти частіше помилятимуться у суперечливих випадках емоційно-почуттєвих станів, про які іноді говорять «сміх крізь сльози».

За критерієм здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві прояви у інших і на підставі результатів порівняння двох зрізів за методикою «Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників» були визначені зміни у розподілі досліджуваних експериментальної та контрольної груп за такими рівнями: дієве реагування, емоційне реагування та нейтральне (див. табл. 3.9).

Аналіз даних з табл. 3.9 показує, що в експериментальній групі зросла кількість дітей із дієвим (з 20,0% до 40,0%) та емоційним (з 52,0% до 60,0%) реагуванням на емоційно-почуттєві стани інших. Дітей з нейтральним рівнем реагування при другому зрізі не виявилось, а при першому було 28,0%.

Отже, діти стали більш чутливими до переживань інших, у всіх вони

викликають відгук – або дієвий, або менш виразний – емоційний. Відповідно можна зауважити, що зросла ініціативність дітей у наданні допомоги іншим, їх задоволеність від своєї допомоги, посилилось відчуття обов'язку щодо інших дітей, здатність виявляти систематичну турботу слабшим, вміння співрадіти чужим успіхам та співчувати невдачам. Зміни мають статистичну значущість на рівні 0,05.

Це свідчить про позитивні тенденції у розвитку емпатії, що є важливим фактором для налагодження позитивних та продуктивних взаємодій з оточуючими. Вони є особливо важливими при виконанні колективних завдань, а також відіграють чималу роль у формуванні особистісних якостей дітей.

Таблиця 3.9

Зміни у розподілі старших дошкільників за рівнями здатності до відгуку на емоційно-почуттєві прояви інших (у%)

| Рівні здатності дитини до відгуку емоційно-почуттєві прояви інших | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|------------------------|----------|------------------|----------|
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Високий (дієвий) | 20,0 | 40,0 | 16,0 | 16,0 |
| Середній (емоційний) | 52,0 | 60,0 | 52,0 | 56,0 |
| Низький (нейтральний) | 28,0 | - | 32,0 | 28,0 |

У контрольній групі зміни виявляються незначними і стосуються кількості дітей з емоційним рівнем реагування (зростання з 52,0% до 56,0%) та з нейтральним реагуванням (зниження з 32,0% до 28,0%). Ці зміни є статистично незначущими. Хоча деякі діти почали більш чутливо реагувати на переживання інших, проте ініціативність у наданні дієвої допомоги при цьому не змінилась. Цим дітям буде важче налагоджувати взаємодію як з учителем, так і з однолітками, особливо помітним це буде при виконанні спільних завдань. У майбутньому легше виникатимуть прояви егоїзму, нечутливості до переживань інших.

Здійснивши аналіз змін, які відбулись у розподілі дітей

експериментальної та контрольної груп за окремими критеріями їх емоційно-почуттєвого розвитку, узагальнимо їх та розглянемо зміни стосовно інтегрованого критерію емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників у порівнянні експериментальної та контрольної груп (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Зміни у розподілі старших дошкільників експериментальної групи за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку

| Критерії емоційно-почуттєвого розвитку | Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Модальність | 16,0 | 32,0 | 56,0 | 68,0 | 28,0 | - |
| Динаміка | 20,0 | 40,0 | 60,0 | 48,0 | 20,0 | 12,0 |
| Здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів | 20,0 | 36,0 | 44,0 | 52,0 | 36,0 | 12,0 |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших | 24,0 | 36,0 | 64,0 | 64,0 | 12,0 | - |
| Здатність дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших | 20,0 | 40,0 | 52,0 | 60,0 | 28,0 | - |
| Інтегрований критерій | 20,0 | 36,8 | 55,2 | 58,4 | 24,8 | 4,8 |

В експериментальній групі відбулись зміни у розподілі дітей на рівні за інтегрованим критерієм емоційно-почуттєвого розвитку.

Так, кількість дітей з високим рівнем зростає (з 20,0% до 36,8%), із середнім рівнем також зростає (з 55,2% до 58,4%). Особливо помітним

виявилась зміна стосовно зниження кількості дітей з низьким рівнем (з 24,8% до 4,8%). Різниця статистично значуща на рівні 0,05.

Тепер проаналізуємо зміни у розподілі дітей контрольної групи за інтегрованим критерієм емоційно-почуттєвого розвитку (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Зміни у розподілі старших дошкільників контрольної групи за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку

| Критерії емоційно-почуттєвого розвитку | Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Модальність | 16,0 | 12,0 | 64,0 | 64,0 | 20,0 | 24,0 |
| Динаміка | 16,0 | 16,0 | 64,0 | 60,0 | 20,0 | 24,0 |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе | 20,0 | 24,0 | 56,0 | 52,0 | 24,0 | 24,0 |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів у інших | 20,0 | 20,0 | 64,0 | 72,0 | 16,0 | 8,0 |
| Здатність дитини до відгуку на емоційно-почуттєві прояви у інших | 16,0 | 16,0 | 52,0 | 56,0 | 32,0 | 28,0 |
| Інтегрований критерій | 17,6 | 17,6 | 60,0 | 60,8 | 22,4 | 21,6 |

Як бачимо, зміни торкнулись лише кількості дітей середнього та низького рівня. Кількість дітей середнього рівня зросла з 60,0% до 60,8%, а низького знизилась з 22,4% до 21,6%. Ці зміни у цілому носять позитивний характер, але за амплітудою явно відстають від змін в експериментальній

групі та не мають статистичної значущості, що підтверджує необхідність спеціальної роботи з оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.

Щоб унаочнити зміни зафіксовані в експериментальній та контрольній групах при 1-му та 2-му зрізах, ми використали діаграми. Якщо при першому зрізі кількісні показники розподілу дітей за рівнями емоційно-почуттєвого розвитку в експериментальній та контрольній групах наближаються між собою (Рис.3.1), то при другому зрізі відмінності стають значно помітнішими (Рис. 3.2). Особливо виразні різниці стосуються високого та низького рівнів на користь експериментальної групи. У ній значно більше дітей із високим та менше із низьким рівнями емоційно-почуттєвого розвитку.

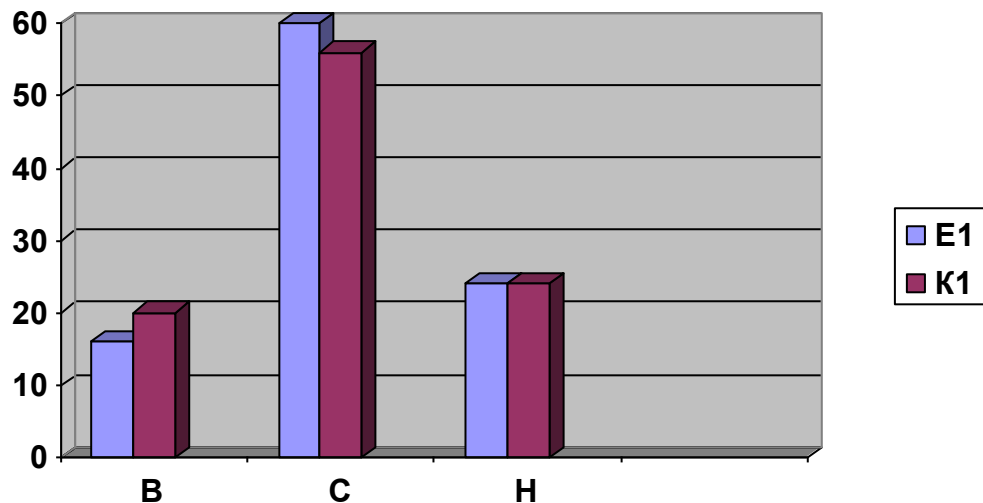


Рис. 3.1 Порівняння розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за рівнями емоційно-почуттєвого розвитку при першому зрізі

Умовні позначення: Е1 – експериментальна група, перший зріз, К1 – контрольна група, перший зріз; В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень.

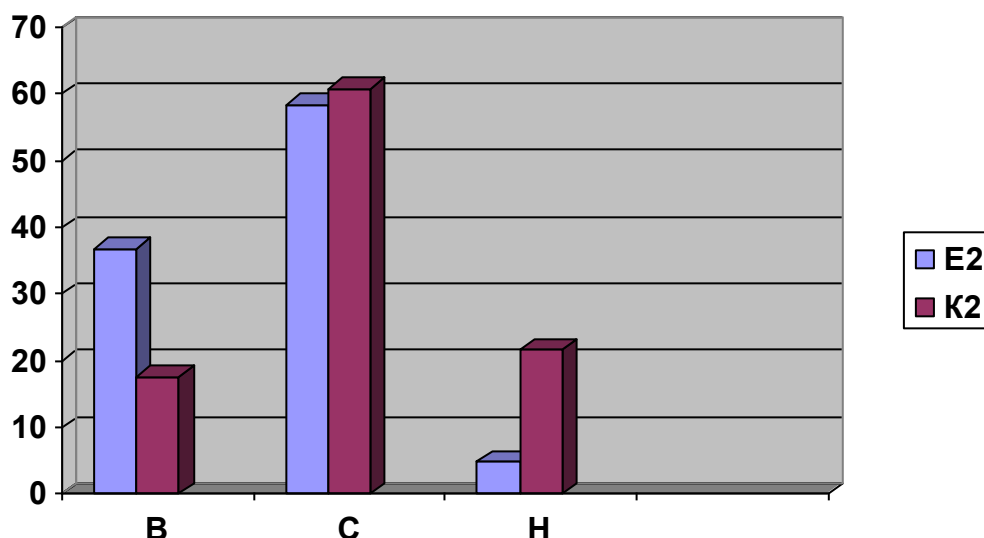


Рис. 3.2 Порівняння розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за рівнями емоційно-почуттєвого розвитку при другому зрізі

Умовні позначення: Е2 – експериментальна група, другий зріз, К2 – контрольна група, другий зріз; В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень.

Також ми порівняли результати 1-го та 2-го зрізів на визначення рівня емоційно-почуттєвого розвитку дітей, які відвідують ДНЗО (Табл. 3.12).

Як видно з табл. 3.12, незначні зміни торкнулись високого (зростання з 23,5% до 23,6%), середнього (зниження з 62,8% до 62,2%), низького (зростання з 13,7% до 14,2%) рівнів емоційно-почуттєвого розвитку цих дітей. Зафіксовані зміни не є статично значущими.

Таблиця 3.12

Зміни у розподілі старших дошкільників з ДНЗО за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку

| Критерії емоційно-почуттєвого розвитку | Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз | 1-й зріз | 2-й зріз |
| Модальність емоційно-почуттєвих станів | 22,2 | 20,0 | 64,5 | 62,2 | 13,3 | 17,8 |
| Динаміка емоційно-почуттєвих станів | 22,2 | 22,2 | 62,2 | 66,7 | 15,6 | 11,1 |
| Здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів | 26,7 | 28,9 | 55,5 | 53,3 | 17,8 | 17,8 |
| Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших | 24,4 | 26,7 | 66,7 | 62,2 | 8,9 | 11,1 |
| Здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших | 22,2 | 20,0 | 64,5 | 66,7 | 13,3 | 13,3 |
| Інтегрований критерій | 23,5 | 23,6 | 62,8 | 62,2 | 13,7 | 14,2 |

Порівняння рівня емоційно-почуттєвого розвитку дітей експериментальної групи та групи ДНЗО при 1-му та 2-му зрізах проведено у табл.3.13.

При 1-му зрізі рівень емоційно-почуттєвого розвитку дітей з ДНЗО був дещо вищим, ніж у дітей з ДНЗТ. У ДНЗТ було менше дітей з високим (ДНЗТ-18,8%, ДНЗО-23,5%) та середнім (ДНЗТ-57,9%, ДНЗО-62,8%) рівнями і більше з низьким (ДНЗТ-23,6%, ДНЗО-13,7%) рівнем цього розвитку. При 2-

му зрізі в експериментальній групі ДНЗТ рівень емоційно-почуттєвого розвитку має кращі показники, ніж у дітей з ДНЗО. Тут більше дітей з високим рівнем (36,8%), ніж у групі ДНЗО (23,6%) та менше дітей з низьким рівнем (відповідно 4,8% та 14,2%).

Таблиця 3.13

Порівняння розподілу старших дошкільників з ДНЗТ та ДНЗО за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку при 1-му та 2-му зрізах (у%)

| Етапи вимірювання | Рівні емоційно-почуттєвого розвитку | | | | | |
|-------------------|-------------------------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | ДНЗТ | ДНЗО | ДНЗТ | ДНЗО | ДНЗТ | ДНЗО |
| 1-ий зріз | 18,8 | 23,5 | 57,9 | 62,8 | 23,6 | 13,7 |
| 2-ий зріз | 36,8 | 23,6 | 58,4 | 62,2 | 4,8 | 14,2 |

Проведене порівняння свідчить про те, що при організації відповідної психологічно обґрунтованої роботи з дітьми у традиційних умовах виховання вдається досягти кращих показників емоційно-почуттєвого розвитку, ніж в умовах особистісно-орієнтованого виховання, яке натомість не спрямоване на розвиток емоцій та почуттів старших дошкільників, напередодні їх вступу до школи.

Ми переконались, що посилення роботи з розвитку особистості дитини взагалі, притаманне ДНЗО, автоматично не забезпечує високих показників і емоційно-почуттєвого розвитку дітей.

Враховуючи психологічні особливості розвитку дитини старшого дошкільного віку (соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, новоутворення особистості і психіки) та наслідки формувального експерименту були виділені наступні умови оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку.

1. Оптимізацію емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника спрямувати на насичення його життєдіяльності емоційно-почуттєвими

- станами позитивної модальності, що забезпечують загальну задоволеність дитиною станом свого життя;
2. Емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника спрямовувати на психологічну підготовку дитини до шкільного навчання;
 3. Здійснити оптимізацію емоційно-почуттєвого розвитку у системі взаємин старшого дошкільника у тісному зв'язку із системою та станом його спілкування;
 4. Взаємини старшого дошкільника з оточуючими організувати у процесі виконання певної дитячої діяльності, передовсім, ігрової, а також і продуктивної, трудової, побутової;
 5. Оптимізацію емоційно-почуттєвого розвитку будувати на основі мотивації дитини щодо перебудови системи своїх взаємин із оточуючими у напрямку формування тих особистісних утворень, які забезпечують здатність дитини відповідати вимогам шкільного навчання;
 6. Враховуючи таку вікову особливість, як незадоволеність дитиною ігровою діяльністю та її перехід до розуміння необхідності виконання соціально значущої діяльності – учіння, ігрова діяльність повинна включати дидактичні моменти, за формою наближатись до навчання у школі;
 7. Забезпечити задоволеність старшого дошкільника системою своїх взаємин через отримання ним поваги з боку дорослих та взаєморозуміння з боку ровесників;
 8. Забезпечити задоволеність старшого дошкільника своєю діяльністю, створюючи ситуації успіху з виявленням схвального ставлення дорослого до її результатів.
 9. Залучати дитину в емоційно-насичене, позитивно забарвлене спілкування з дорослим та з ровесниками.

Таким чином, результати формувального експерименту доводять, що оптимізацію емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника необхідно спрямовувати на посилення позитивної модальності емоційно-почуттєвих станів дітей, на стабілізацію цих станів, на вдосконалення здатності дітей до

розпізнавання власних емоційно-почуттєвих проявів та у інших людей, на розвиток дієвості у здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших людей. Підвищення рівня емоційно-почуттєвого розвитку дітей відбувається за рахунок насичення системи взаємин у ДНЗ емоційно-позитивним спілкуванням, зміст якого спрямований на підготовку дитини до переходу у школу.

3.3 Психолого-методичні рекомендації щодо оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку в практиці роботи дошкільних навчальних закладів

Важливим завданням вихователів, батьків є забезпечення належного рівня емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника, що виступає важливою передумовою подальших успіхів дитини у шкільному навчанні. Дитину необхідно навчити життєвій стійкості, здатності вірити в свої сили, не опускати руки і не впадати у відчай при невдачах і життєвих негараздах. У дитинстві малюк отримує заряд життєрадісності, оптимізму на все подальше життя.

Педагогічне спілкування вихователя з дошкільниками має невід'ємним компонентом емоційність, тобто вираження ставлення до висловлюваних положень і до всього того, що відбувається у групі. Включена в педагогічну діяльність, емоційність вихователя здобуває професійні риси, властиві даній діяльності, що мають специфічну характеристику. У той же час, основою професійної емоційності вихователя є його психолого-особистісні якості, на базі яких і розвивається індивідуальний стиль педагогічного спілкування з дітьми.

Однією з перших і головних умов, що впливають на формування та функціонування педагогічної емоційності є взаємодія двох суб'єктів спілкування: вихователя та дітей, кожний з яких привносить свій емоційний внесок у цілісну структуру колективного емоційного стану. В даній взаємодії провідною є емоційність вихователя, що постійно корегується ним відповідно до емоційності групи. Емоційність старших дошкільників найчастіше виявляється як єдине динамічне утворення, що складається переважно зі співпадаючих емоційних відгуків на ситуації заняття й спосіб дії вихователя окремих дітей. Емоційний настрій дітей може регулюватися й "зсередини" при наявності емоційного лідера або групи дітей, що мають вплив на формування відносин в цілому.

Дана взаємодія зустрічних або розбіжних емоційних потоків пред'являє ряд вимог до функціонування педагогічної емоційності вихователя. По-перше, вихователю важливо адекватно оцінити переважний емоційний настрій групи в цілому й емоційні відгуки окремих дітей, що мають найбільш діючий вплив на інших. Найбільш важливим є простежування вихователем динаміки емоційного настрою на початковій фазі становлення педагогічного спілкування із групою, тому що надалі відбувається процес вироблення певного емоційного стереотипу спілкування з дітьми. Причому у того ж самого вихователя можлива система стереотипів емоційного спілкування в їхньому приуроченні до різних груп дітей. Це буває обумовлено рядом суб'єктивних й об'єктивних причин, таких, наприклад, як перше враження від спілкування, час заняття, ступінь втоми, нав'язана установка, ставлення дошкільників до занять та інше.

Другим фактором успішного втілення педагогічної емоційності є пластична рухливість почуттів, що виражаються вихователем на занятті. Ця якість пов'язана не тільки з оперативним визначенням емоційного стану групи, але й з тим, настільки швидкою є корекція вихователем власної емоційності. При цьому мова йде не про "підлаштування" його до аудиторії, а про створення насамперед стимулюючої загальної діяльності колективного

емоційного стану, що переборює здавалося б стійкі зони негативних почуттів у групі.

При рішенні цього завдання значення набуває часовий фактор. Найбільш успішними виявляються вихователі, які помічають той або інший емоційний рух у групі та здатні встигнути підготуватися до нього.

Володіння вихователем власним експресивним апаратом як засобом передачі емоційного стану виявляє ще одну (третю) важливу умову успішного спілкування з старшими дошкільниками. Експресивний вигляд вихователя "пропонує" дітям різноманітну інформацію про його справжній емоційний стан (що нерідко відбувається й не за власним бажанням педагога).

Проведений нами аналіз виявив досить розповсюджену неузгодженість між тим, що хоче виразити вихователь і що дійсно сприймають діти. Причому, чим ближче контакт у спілкуванні дітей з вихователем, тим адекватніше вони відчують нюанси його поведінки.

З метою вивчення уявлення вихователя про свій емоційний вигляд нами застосовувалася методика фіксування його поведінки на занятті за допомогою відеозапису та наступного перегляду ним цього матеріалу. Порівняння, що проводилося на основі об'єктивного запису зі сформованим уявленням про власний емоційний вигляд дозволило встановити розбіжності між запланованим і реальним образом емоційної поведінки вихователя. У великій кількості педагогів при цьому відзначався низький якісний рівень само відбиття та самоаналізу. Самооцінка власної емоційної поведінки в процесі педагогічного спілкування у них істотно розходила з реальним положенням справ. У цих випадках природно, що потенціал регуляції вихователем свого емоційного стану виявляється позбавленим важливої вихідної передумови.

Зазначена погрішність само відбиття насамперед стосується невербальної поведінки вихователя. Саме загально поведінковий вигляд, що включає міміку, жести, переміщення у групі, викликав найбільші утруднення для вихователів у їх адекватній самооцінці. У той же час, ми встановили, що багато старших дошкільників досить точно фіксують ("зчитують") і

коментують емоційний вигляд вихователя. Також вони вмілі й у прогностичній оцінці розвитку динаміки емоційного стану вихователів.

Істотним компонентом експресивного апарату вихователя є його вербальна поведінка. Мова педагога містить у собі широкі можливості для емоційної експресії в її поєднанні з педагогічним спілкуванням, при цьому не можна не відзначити продуктивності взаємодії власне мовних засобів з паралінгвістичними. Саме комплексна структура мовних компонентів визначає бездіяльний ефект емоційності вихователя. Збіднення ж впливаючого апарату та одноманітність форм його застосування незмінно вело до зниження продуктивності емоційно-педагогічного впливу на дітей. Стереотипність емоційного впливу вихователя та випадання пара лінгвістичних засобів, що обираються ним, з ансамблевої системи впливу на дітей обумовлюють різке зниження його регулюючого потенціалу. Водночас, органічність "набору" керуючих засобів дозволяла буквально за допомогою нейтральної лексики вирішувати обговорюване виховне завдання.

Мовний потік педагога умовно можна уявити у вигляді вузько дидактичної його частини, більш широко, оперативно, що охоплює всі сюжети спілкування, які виникають на уроці. У кожній із цих мовних підсистем функція емоційності буде неоднакова. Якщо в першому випадку спостерігається превалювання інтелектуальних почуттів (вираження вихователем зацікавленості, захопленості, евристичності й тощо), то в другому, акцент переноситься на моральні та естетичні почуття.

Баланс цих двох потоків у педагогічному спілкуванні також може визначати емоційність вихователя. Наприклад, у мовній поведінці емоційно стриманого вихователя відзначається превалювання дидактично-направленої лексики на шкоду іншим семантичним блокам. У цьому випадку діти відчувають недолік індивідуалізованої уваги до себе. Нав'язлива або зайва регламентація з боку вихователя або занадто опіка, можуть викликати невиправдану напругу психічного стану дітей. Старші дошкільники виносять

власну оцінку професійно-дидактичним вмінням вихователя, що багато в чому визначає їх емоційний настрій у спілкуванні з педагогом.

У наших дослідженнях емоційного компонента в спілкуванні вихователя з старшими дошкільниками були розглянуті так звані нереалізовані запити.

Таким чином, виявлена вихідна неузгодженість емоційного настрою в спілкуванні вихователя з дітьми. Очікування дошкільниками гуманного спілкування в багатьох випадках не реалізується через вихідну емоційну позицію вихователя. На жаль, стиль спілкування вихователя, що превалює, у групі залишається авторитарним. Своє головне завдання він бачить у пред'явленні вимог як на навчальному, так і виховному рівні. Більше того, сам вихователь дещо повторює долю дітей, він приблизно в такій же формі та мірі є залежним від шкільного й іншого рівнів адміністрації.

Дана емоційна позиція впливає на формування макро емоційного тону в педагогічному середовищі, що в остаточному підсумку виявляється глобально-базовим фактором, що визначає емоційну поведінку вихователя в конкретно-малій ситуації заняття. Безумовно важливими та особистісними передумови педагога є його здатність здійснитися над подавляючими на школу негативними стереотипами. Однак, вихідною точкою для тієї або іншої форми подолання перешкоджаючих обставин у педагогічній діяльності є позитивний професіоналізм й у тому числі, який проявляється в культурі емоційного спілкування як системі, що відкриває педагогічний процес, для цього, звичайно, недостатньо лише "прямо" перенести побутову емоційність у педагогічну діяльність.

Професіоналізм визначає злитий ансамбль психолого-педагогічних якостей у їхньому приуроченні до високих завдань діяльності вихователя. І відповідно із цим педагогічна професія є однією, яка реалізується в професіоналізмі та емоційності вихователя й, зокрема, у його загальному позитивному емоційному тоні діяльності, що виражається насамперед у любові до вчительської діяльності та до дітей - вихованців. У тісному поєднанні із цією умовою перебуває "технологічний" фактор професіоналізму

– усвідомлення педагогом своїх психолого-особистісних особливостей, їхніх експресивних можливостей та доцільна їхня актуалізація на заняттях.

Обговорення складових педагогічного професіоналізму як кваліфікованого рівня педагогічної емоційності має особливе значення її поєднання зі спілкуванням. Мається на увазі насичення спілкування емоційністю, що свідчить про налаштування педагога до учнів та повазі їх участі у спілкуванні. Необхідно відійти від закріплено-девальвованої оцінки спілкування, як обміну інформацією. Це породжує бездушність стосунків, формально-діловий підхід до спілкування, втрачає його морально-виховний зміст. У більшості випадків дітей вчать "відповідати", переживати та бути зацікавленим, виходить, зовсім не обов'язково...

Створення сприятливих умов для навчання починається на емоційному рівні, закріплюючись у щоденному спілкуванні педагога з дітьми, тобто має насамперед емоційну основу. Для педагога як професіонала неможливе неприйняття дитини на особистісному рівні, хоча її "побутова" емоційність може бути і в "опозиції".

На жаль, у проведених нами спостереженнях і навіть самозвітах вихователів має місце невиправданий "побутовий" емоційний підхід до дітей, розподіл їх на тих, хто подобається та, хто не подобається. Найчастіше така позиція зустрічається у педагогів з яскраво вираженим авторитарним стилем спілкування, при якому дитині заздалегідь відведена роль підпорядкування. Дошкільники, яки не вписуються в цю роль, потрапляють у складне психологічне становище. Частина педагогів переносить своє ставлення зі вчинку дитини на неї саму. Професійна емоційна поведінка припускає чітке розмежування відносин до вчинку та до особистості дитини. Важливо, щоб конкретно ситуативна поведінка викликала відповідний їй (можливо й дуже гострий) емоційний відгук без приниження особистості дитини старшого дошкільного віку.

У загальному емоційному тоні психічного стану вихователя на занятті виявляється його стратегія спілкування з дітьми. У різних ситуативно

детермінованих варіантах спілкування реалізується оперативний рівень емоційності. Професіоналізм керування почуттями обумовлений єднанням усвідомлення переживання, що виявляються вихователем, з контролем за його адекватністю (щодо цього перебір неприпустимий!) і точної "адресацією" емоційного фактора. Виправданість почуттів, їхня природна форма вираження й дотримання міри експресивності – такі першочергові показники професіоналізму емоційності в її включенні в систему педагогічного спілкування.

Входячи в психологічну структуру педагогічного такту, ситуативна емоційність регламентується мірою свого виявлення, продиктованої віком дітей (мається на увазі "поріг" їхнього сприйняття почуттів), кількістю дітей у групі, їхнім емоційно-психічним станом і ступенем втоми, а також емоціогенністю навчального матеріалу. Регулярність і тривалість педагогічного спілкування педагога з дітьми також диктує свої вимоги до ситуативної емоційності. Якщо з боку вихователя виробляється стереотип емоційної поведінки в кожній конкретній групі, то можна говорити й про стереотип емоційного сприйняття дітьми із закріпленням знаком ставлення.

Необхідність формування у вихователя педагогічної емоційності як професійної якості продиктована насамперед двома обставинами: невід'ємністю емоційного наповнення педагогічного спілкування та закладеним у неї потужним ефектом впливу на дітей.

Дитині дошкільного віку самій не під силу виховати в собі такі якості, як життєлюбність, оптимізм, життєрадісність, здатність бути щасливим, почуття гумору тощо. Зрозуміло те, що без самовиховання зробити це вкрай складно. Дорослі, батьки і вихователі стосовно дитини – порадики, помічники, але не господарі її долі. Всі їх зусилля повинні спрямовуватись на співпрацю з дитиною, на її діяльність, ініціативу. Роботу слід вести цілеспрямовано, послідовно, систематично з опорою психологію нормального дитячого розвитку.

Емоційно позитивній налаштованості дитини на життя, сприятимуть

такі дії дорослих.

1-й крок: поговорити з дитиною про те, як вона почувається в дитячому садочку, в групі, з друзями, вдома. Що її турбує. Простежити за настроєм дитини – чи весела вона, жвава або частіше пригнічена.

2-й крок: запропонуйте дитині у доступній формі декілька конкретних порад, слідуючи якими вона навчиться ставитись до дійсності і до самої себе з оптимізмом.

Для цього, наприклад, можна провести з дитиною бесіду про те, що таке задоволеність, оптимізм, радість, що таке сум, невдоволення.

Завдання дорослих – з'ясувати ставлення дитини до цих якостей особистості, встановити, чи є у неї бажання бути оптимістом. Запитати її думку з цього приводу і навести свої аргументи, які допоможуть переконати дитину в тому, що бути життєрадісним добре. Такими аргументами можуть стати наступні твердження:

- не слід ніколи сумувати, завжди знайдіть вихід з найскрутніших ситуацій. Пригадайте і розкажіть дитині про те, як, наприклад, казковий герой – Буратіно врятував своїх друзів, коли перехитрив Карабаса, примусивши його бігати за ним навколо дерева, через що його борода заплуталася, і він не зміг продовжувати гонитву;

- бадьорій і веселій людині все вдається легко, робота йде на лад, багато друзів, він ніколи не плаче і не хворіє. Тут можна розповісти дитині про двох чоловічків з мультфільму про Оха та Аха. Ах – веселий, життєрадісний, у нього все завжди виходить і він має багато друзів А Ох весь час плаче, він нічому не радіє, часто хворіє і у нього немає друзів. Чи приємно дружити з тим, хто весь час охає і плаче?

Також потрібно поговорити з дитиною про те, що потрібно людині, щоб бути радісною. Мета цієї бесіди – з'ясувати разом з дитиною умови, необхідні людині, щоб бути емоційно врівноваженою. Нехай дитина на цьому етапі з допомогою дорослого поміркує сама.

Дитина повинна прийти до наступних висновків:

- 1) щоб бути радісною, потрібно слухати дорослих, бути задоволеною результатами своєї роботи;
- 2) важливо відчувати себе захищеною, щоб поряд були друзі, щоб любили і допомагали батьки;
- 3) краще завжди бути у хорошому настрої і не хворіти;
- 4) намагатись за будь-яких обставин відчувати себе впевнено і подобатися самому собі.

Основа позитивного емоційно-почуттєвого стану дитини, оптимізму – впевненість у собі, відчуття захищеності і потрібності людям. Як допомогти дитині полюбити себе і розвинути впевненість в собі?

Для цього слід пригадати декілька «золотих правил»:

Розказати дитині про «секретну зброю» бабусь і дідусів. Хай вона візьме в руки звичайне люстерко. Хоч це і звичайне люстерко, але в ньому приховується чарівна сила! Колись давно, бабусі знали, якщо кожен ранок, прокинувшись і вмиваючись, дивитись у дзеркало, посміхатися своєму віддзеркаленню і хвалити себе (тобто знайти що-небудь хороше в собі і сказати вголос), то день складеться легко і щасливо. А ввечері пригадати все, що відбулося за день, і вірити, що погане зникне після того, як акуратно розчесати волосся. Після того бабусі засинали з надією, що завтрашній день буде ще кращим.

Але є ще одна «чарівна сила» без якої людина не зможе відчувати себе щасливою, бути веселою і життєрадісною, мати багато друзів - це сила посмішки.

На жаль, наших співгромадян навряд чи можна назвати усміхненими. Ймовірно, тому ми сьогодні і не стали суспільством переможців. Але наша дитина просто зобов'язана стати переможцем. Тому початковий заряд емоційно-почуттєвого благополуччя дитина повинна отримати вдома, в колі «оптимістично налаштованої» сім'ї.

Батькам доцільно розповісти дитині про те, що навіть звичайна людина стає красивою і привабливою, коли посміхається, і якщо посміхатися, коли страшно, то страх поступово відступає.

Потрібно навчити дитину дивитися на світ з посмішкою. Нехай вона вранці, прокинувшись, посміхнеться матері та батькові, своєму братові або сестричці. Посміхнеться вихователеві, увійшовши до групи, сусідові по парті. Дитина побачить, як це легко, і їй всі посміхнуться у відповідь. А якщо дитина втомилася або їй стало сумно, потрібно пригадати смішну історію, веселий випадок.

Для того, щоб дитина не поповнила ряди тих, хто не звик перед виходом на вулицю «надягати посмішку», в домі частіше повинен звучати сміх, панувати радісний, життєстверджуючий настрій. Якщо маленькі кризи не переростають у катастрофи, а світ сприймається позитивно, у малюка є прекрасні перспективи вирости емоційно здоровою.

Наскільки це корисно, показує вже найперший дитячий життєвий досвід. Емоційно благополучні діти, оптимісти, вони не тільки відчуваються більш задоволеними і щасливими, чим песимісти, але й творчо, активніше і вдаліше, швидше справляються з своїми проблемами і кризами, залишаючись при цьому здоровими і веселими.

Людина, впевнена в собі, не шукає причину труднощів тільки в собі, розуміючи, що у кожного в житті час від часу трапляються невдачі.

Батьки, вихователі та практичні психологи повинні пояснити дитині, що кризи в житті – неминучі, тому треба вчитися їх долати. Не потрібно прагнути захистити малечу від всього неприємного, інакше перша ж справжня проблема легко зламає її. Щоб повірити в свої сили, дитина повинна отримати свій власний життєвий досвід, пройти через перші труднощі і подолати їх. Дайте дитині можливість зробити помилки. Пам'ятайте, що це – невід'ємна складова розвитку її особистості. Дитина повинна знати, що тільки той, хто нічого не робить, ніколи не помиляється. Малюк не відразу може підійнятися по сходах або самостійно намазати масло на хліб. Дорослі намагаються допомогти

дитині, захистити від зайвих шишок і подряпин. Але кожного разу, перед тим, як кинутися на допомогу, потрібно подумати: а раптом дитина цілком обійдеться сама. Адже кожен, навіть найменший успіх додає дитині відчуття впевненості в собі. Потрібно підтримувати, а не гальмувати її активність.

Важливо звертати увагу на те, як дитина сприймає негативний досвід. Емоційно-почуттєве благополуччя відрізняється від неблагополуччя так званою «точкою зору». Дивитись під певним кутом зору на речі діти вчаться в колі сім'ї, у своїх батьків. Для когось негативна оцінка вихователя – катастрофа, а хтось скаже: «Нічого страшного, іншим разом все вийде». Емоційно благополучні діти не залишають гру тільки через те, що не змогли одразу перемогти.. Вони відкриті для всього нового і не стануть відмовлятися від ще однієї спроби. Емоційно вразливі, навпаки, впевнені в тому, що у них нічого не вийде, тому і не варто намагатися.

Ще одна відмінність, яка відрізняє дитину позитивно налаштовану від сумних однолітків. Вона вмє радіти дрібницям: веселій собачці – її можна погладити по дорозі до зубного лікаря; сонечку – щоб пускати «зайчиків»; дощику – по калюжах попливуть флотилії корабликів. Саме від батьків багато в чому залежить, чи буде малюк звертати увагу на маленькі радощі або помічатиме тільки погане.

Важливо піклуватись про позитивні стосунки дитини з однолітками. Стародавні мудреці говорили: « Слово – Велика сила». Словом можна зробити людину щасливою, можна і вбити. Вміння дитини розповісти про себе одноліткам так, щоб тебе полюбили, щоб тобою зацікавились – є важливим у налагодженні позитивних стосунків з ними. Для формування цього вміння важливо навчити дитину таким прийомам:

- 1) для того, щоб вдало презентувати себе оточуючим, спочатку потрібно подумати і знайти в собі щось хороше, те що відрізняє від інших;

- 2) знайомлячись з новими друзями, потрібно розповісти про себе щось хороше, таким чином, дитина не тільки зможе викликати до себе прихильність, але і сама знайти в собі багато хорошого.

Ще одна перешкода на шляху до емоційно-почуттєвого благополуччя дитини – це страх. Людина, яка чогось боїться, не може бути до кінця життєрадісною і щасливою. Але признатись іншій людині в своєму страху – незручно. Якщо дитина боїться темноти, собак, глузувань, то вона, як правило, це приховує. Вона хоче виглядати дорослою та сміливою.

Потрібно поговорити з дитиною про її страхи. І якщо вона чогось боїться, необхідно допомогти їй подолати ці переживання. Наприклад, якщо дитина боїться темряви, є декілька рад як допомогти:

1. Залишити в кімнаті дитини на ніч неяскравий світильник.
2. Не дозволяти дитині дивитися фільми жахів і читати страшні історії перед сном.
3. Створити умови для спокійного сну (тиша в квартирі, ліжко повинно бути м'яким і зручним, а нічна сорочка зроблена з матерії, в якій тіло легко дихає).

Але є ще один спосіб, який дозволяє подолати свій страх - потрібно вивчити такі слова і говорити їх завжди, коли стає страшно: «Я в безпеці і безсмертний. Мені нічого не загрожує. Я завжди вільний і впевнений в собі».

Людина не може бути щасливою, якщо у неї немає друзів. Отже, знайти друга дитині допоможуть такі дії:

- 1) придивитися до дітей з групи і подумати, з ким би вона хотіла дружити;
- 2) дізнатися як їх звати, чим вони захоплюються, що їх цікавить;
- 3) прагнути бути цікавою, балакучою з друзями;
- 4) навчити друзів тому, що вміє сама дитина, а вона нехай навчиться, тому, що вміють вони;
- 5) порадити їй, що в дружбі треба вміти прощати і поступатися, а також не сваритися через дрібниці;
- 6) прагнути довіряти своїм товаришам;
- 7) головне, щоб дитина запам'ятала таке: «ставитись до інших потрібно так, як хочеш, щоб інші ставились до тебе».

Всі ці правила стосуються не тільки дітей, але й дорослих, оскільки це один з можливих способів співпраці з дітьми у формуванні їх позитивного ставлення до життя. Практика підтверджує, що використовуючи такі прийоми взаємодії з дитиною, як розповідь, роздуми, спогади про своє дитинство, обговорення сюжетів творів, фільмів, бесіди – вихователь навіть з невеликим педагогічним досвідом добивається успіху. Процес виховання, надання допомоги дитині відбувається природно, без моралей і категоричних тверджень.

Ще однією перешкодою є те, що діти, бояться самостійності та невпевненості в майбутньому. Подібний емоційний стан є симптомом соціальної незахищеності дітей у сім'ї та вдома.

Батькам у такій ситуації доцільно:

1. Спробувати створити позитивний спосіб «дорослого життя» дітей у сім'ї.

Діти, спостерігаючи життя своїх батьків, починають уявляти дорослого як людину з безліччю проблем і турбот, який мало відпочиває і багато працює. Створюється образ «нещасної дорослої людини», тому дитина, порівнявши цей образ із способом свого дитячого життя, вирішує, що бути дитиною набагато краще. Яким чином можна змінити таку ситуацію?

У цьому допоможуть казки, наприклад, про Попелюшку або Іванко-дурника. Подолавши перешкоди ці герої із забитих і безправних перетворюються на самостійних і сильних, які самі будують своє життя. Таке перетворення втілює перехід з дитинства в доросле життя.

2. Допомогти дитині подолати страх самостійних дій. Привчати дитину до самостійності потрібно поступово, з перших днів її життя, коли складаються особливо сприятливі умови розвитку самостійності. З трьох років, коли вона вперше вимовить: «Я сама», її слід вчити самостійно одягатися і роздягатися, зав'язувати шнурки на черевиках і самостійно прибирати за собою іграшки. В дошкільному віці дитина вже в змозі прибрати ліжко або приготувати зошити для завтрашніх занять, доглядати за квітами тощо.

Атмосфера сімейного спілкування володіє визначним впливом на емоційно-почуттєвий стан дитини в родині. Оптимізації сімейного спілкування сприяють такі правила:

- будувати спілкування в сім'ї на взаємній пошані один до одного;
- дитина має право голосу при вирішенні сімейних питань;
- робити все спільно, разом ухвалювати рішення і спільно впроваджувати їх в життя;
- у дружній сім'ї завжди є спільні справи і сімейні традиції.

У старшому дошкільному віці на формування емоційно-почуттєвого стану істотно впливає здоров'я дитини. Задоволеність здоров'ям – важлива умова життєрадісного настрою. Піклування про здоров'я дитини, створення умов для заощадження життєвих сил – найважливіше завдання дитячого садка і сім'ї. У дитячому садку лікар постійно спостерігає за станом здоров'я і санітарно-гігієнічним режимом, а зміцненням здоров'я займаються вихователь та батьки. Батькам дитини варто ознайомитися з нескладними прийомами підтримки життєвих сил дитини, особливо в період підготовки до школи.

Основною умовою ефективного емоційно-почуттєвого розвитку дитини дошкільного віку є стан внутрішнього психологічного комфорту. Тому головним нашим завданням було – спільно з сім'єю допомогти дітям відчувати стан емоційної рівноваги спокою, захищеності, задоволення своїм буттям, забезпечити життєрадісний настрій.

Сім'я наповнює смислом життя дитини, долучає до своїх цінностей, норм, транслює широкі норми суспільства, основи побудови стосунків, спілкування з людьми тощо. Картина світу дитини є не лише кінцевим результатом соціального пізнання та розвитку, а вихідним пунктом цього розвитку.

Сповідування старих, але живучих дисциплінарних моделей виховання, які ще донедавна панували в педагогіці і продовжують жити в «побутовій» педагогіці, провокує сучасних батьків на більшу, чи меншу але дистанційованість від дитини, нерозуміння її насиченого емоційного життя,

потреби дитини в підтримці та чуйному супроводі. Така ситуація може гальмувати і загальний психічний розвиток, і деформувати розвиток його основних складових: емоційної, мотиваційної, вольової та пізнавальної сфер. Така психолого-педагогічна необізнаність, психологічна некомпетентність батьків заважає виховувати дітей в родині. Психологічна компетентність передбачає наявність у батьків елементарних знань вікової психології, а саме закономірностей вікових особливостей даного періоду, її кризових моментів.

Підвищити психологічну обізнаність батьків може допомогти просвітницька робота, яка полягатиме в озброєнні педагогічними і психологічними знаннями, корекції (якщо це можливо) емоційного клімату у сім'ї. Підвищення психолого-педагогічної компетентності передбачає надання батькам консультацій психологів, поради вихователів дитячих закладів, читання спеціально підібраної літератури з питань психологічного, морального, емоційного розвитку дітей. Звертання до психолога допоможе батькам сформуванню адекватне уявлення про реальні можливості і здібності своєї дитини та узгодити методи її виховання з її психологічними особливостями. Кваліфікована консультація допоможе батькам аналізувати свої методи взаємодії з дитиною, виявити помилки і, якщо це можливо, виправити їх.

Знайомство батьків з помилками сімейного виховання допоможе налагодити належні стосунки у сім'ї. Саме формування у дитини емоційно-почуттєвої сфери має велике значення у її майбутньому житті. Бо саме позитивні емоції суттєво сприяють гармонійному розвитку. Надання переваги інтелектуальній сфері, при цьому нехтування емоційної, веде до збіднення емоційного і морального розвитку. В таких умовах зростають емоційно спустошені особистості – згодом знижується рівень їх загальної культури.

Специфіка стосунків дітей та батьків полягає в тому, що вони характеризуються сильною емоційною залежністю як для дитини, так і для батьків. При цьому з одного боку батьки мають піклуватися про дитину, з іншого – поступово навчати її дбати про саму себе. З одного боку батьки

мають оберігати дітей від небезпеки, в той же час забезпечити простір для набуття дитиною досвіду самостійності у взаємодії зі світом. Такі завдання найкращим чином вирішуються батьками, що є самі емоційно компетентними, дбають про розвиток емоційно-почуттєвої сфери дитини. Батьки повинні дотримуватись певних правил, які допоможуть їм у стосунках зі своїми дітьми.

Дошкільний вік характеризується сильною залежністю від дорослого, і проходження цього етапу становлення особистості багато в чому визначається тим, як складаються взаємини дитини з дорослим. Самі дорослі не завжди розуміють, яким чином їх особисті якості стають надбанням дітей, як своєрідно, відповідно до специфіки дитячого віку, вони інтерпретуються і якого значення набувають для дитини.

Усвідомлена або неусвідомлена батьківська і педагогічна авторитарність породжує у дошкільників дефіцит неординарності, відчуття власної гідності, невпевненість в собі і багато інших якостей, що ускладнюють сприятливий емоційно-почуттєвий розвиток особистості.

Стиль ставлення дорослих до дитини впливає не тільки на вироблення тенденції до певного стилю дитячої поведінки, але і на емоційно-почуттєві стани дітей. Так, невпевненість дитини в позитивному ставленні до неї дорослого або, навпаки, впевненість саме в недооцінці її як особистості, провокує пригнічену агресивність.

Якщо дитина сприймає ставлення дорослого до себе як негативне, то спроби дорослого спонукати дитину до спілкування викликають у неї стани збентеження і тривоги. Тривалий дефіцит емоційно - співзвучного спілкування (навіть між одним з дорослих і дитиною) породжує невпевненість останньої у позитивному ставленні до неї дорослих взагалі, викликає відчуття тривоги і відчуття емоційного неблагополуччя.

Під впливом досвіду спілкування з дорослими у дитини не тільки формуються критерії оцінки себе і інших, але і зароджується дуже важлива здатність – співчувати іншим людям, переживати чужий сум і радість як

власні.

У спілкуванні з дорослими і однолітками вона вперше усвідомлює, що потрібно враховувати не тільки свою, але і чужу точку зору. Саме з налагодженої системи взаємин дитини з дорослим і починається орієнтація дитини на інших, тим більше що вона також потребує визнання навколишніх людей.

Науковці та практичні психологи дотримуються думки, що кожна дитина – неповторна та особлива. Кожна по-своєму реагує на виховні дії дорослих. Тому кожна дитина має право на індивідуальний підхід, на індивідуальне ставлення до себе. У вихованні дитини слід дотримуватись педагогічного такту. Не слід перехвалювати дитину, натомість завжди намагаючись бачити її досягнення, що сприятиме подальшому розвитку її почуттів.

Дорослим слід назавжди позбутися таких засобів і методів впливу як погрози, покарання, залякування, що завдають особливої шкоди дитині. Предметом повсякденної турботи батьків має стати підвищення культури їх взаємодії з близькими та їх дітьми. Культуру взаємодії допоможуть підвищити читання науково-популярної літератури, консультації дошкільних психологів та поради і спостереження самих вихователів дитячих садків.

У дошкільному дитинстві фактично складається особистість, самосвідомість і світовідчуття дитини. Тому батьки повинні дотримуватись певних правил, які допоможуть їм у стосунках зі своїми дітьми.

Перше завдання батьків – знайти спільне рішення, переконати один одного. Якщо доведеться йти на компроміс, то обов'язково, щоб основні вимоги сторін були задоволені. Коли один батько ухвалює рішення, він обов'язково повинен пам'ятати про позицію другого.

Друге завдання – зробити так, щоб дитина не бачила суперечностей в позиціях батьків, тобто обговорювати деякі питання краще без участі дитини.

Таким чином, щоб максимізувати позитивний і звести до мінімуму негативний вплив сім'ї на виховання дитини, необхідно пам'ятати про внутрішньо-сімейні психологічні чинники, що мають виховне значення:

- ✓ Кожному члену родини брати активну участь в житті сім'ї;
- ✓ Виявляти свою любов до дитини – давати їй зрозуміти, що любитимете її за будь-яких обставин, обіймайте та цілуйте, коли вона того бажає;
- ✓ Завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною;
- ✓ Частіше гратися з дитиною, адже шлях до дитячого серця лежить через гру, завдяки якій передаються необхідні навички, знання, уявлення про життєві правила і цінності;
- ✓ Цікавитися проблемами дитини, уважно сприймати всі виникаючі в її житті складнощі і допомагати їй розвивати свої уміння і таланти;
- ✓ Не здійснювати на дитину ніякого натиску, допомагаючи їй тим самим самостійно ухвалювати рішення;
- ✓ Чітко встановлювати межі дозволеного – дитина повинна частіше чути що «можна» і чого «не можна», чітко дотримуйтесь встановлених вами заборон і дозволів;
- ✓ Мати уявлення про різні етапи в житті дитини;
- ✓ Поважати право дитини на власну думку;
- ✓ Вміти стримувати власницькі інстинкти і ставитись до дитини як до рівноправного партнера, який, просто, поки що володіє меншим життєвим досвідом;
- ✓ Навчати дитину висловлювати свої бажання, почуття та переживання, тлумачити власну поведінку та поведінку дорослих;
- ✓ Намагайтеся, щоб покарання не сприймалось дитиною як перевага вашої сили над її слабкістю, як приниження. Дитина повинна боятися не покарання, а того, що вона може прикро вразити своїх батьків;
- ✓ З повагою відноситися до прагнення решти всіх членів сім'ї робити кар'єру і самовдосконалюватися.

Щоб знайти правильний шлях виховання дитини, батькам необхідно багато читати, багато пізнавати, завжди осмислено звертатись до тих чи інших методів, прийомів, підходів у вихованні для створення сприятливої атмосфери, емоційного комфорту у сім'ї, розвитку емоційно-почуттєвого світу дитини. Успіх використання загальних рекомендацій буде залежати від того, наскільки вдало в кожному випадку будуть враховуватись індивідуальні особливості дитини, її емоційно-почуттєві особливості, інтереси та настрої її в даний час.

Таким чином, завдання, які стоять перед дорослими у розвитку емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників, можна сформулювати наступним чином.

По-перше, навчити дітей спілкуватись один з одним, не цуратись один одного, розуміти й поважати один одного;

По-друге, вчити дітей адекватно сприймати себе та інших людей, правильно оцінювати себе (розвиток самооцінки);

По-третє, проводити корекційно-розвивальні заняття, які сприяють зняттю надмірного емоційного збудження дітей, тривожності, пов'язаних із очікуваним вступом до школи;

По-четверте, навчити дітей розуміти емоційний стан оточуючих, правильно його оцінити, чітко і вірно висловити свій емоційний стан;

По-п'яте, вчити дітей правильно диференціювати емоції і почуття, розуміти їх;

По-шосте, з введенням певних правил у спілкування дітей з дорослими, у мовленні дітей з'являється більша кількість позитивних слів і зменшується негативних. Діти у своєму мовленні повинні якомога частіше використовувати лагідні, добрі, хороші, приємні слова;

По-сьоме, за допомогою розвивальних занять сприяти розвитку позитивних емоцій і оптимістичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку.

Спираючись на теоретичні дослідження, які були проведені у I розділі, про те, що емоції та почуття мають соціальний характер, тобто їх можна

розвивати і формувати, потрібно навчати дітей розрізняти емоції та почуття, аналізувати почуття, що є проявом активності, і в свою чергу є частиною розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Атмосфера творчості, самовираження, самоактуалізації, прийняття, підтримки дитини є тими умовами, які сприяють емоційно–почуттєвому розвитку, і особистості дитини старшого дошкільного віку в цілому.

Таким чином, ми виділили конкретні рекомендації практичним психологам, вихователям та батькам з оптимізації емоційно–почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ

1. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників спрямована на подолання низки проблем, які полягають у недостатньому рівні розвитку у дітей таких критеріїв, як модальність, динаміка, здатність до розрізнення власних емоційно-почуттєвих станів, здатність до розрізнення емоційно-почуттєвих станів інших, здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

2. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку передбачає включення дитини в позитивно забарвлене емоційно-насичене спілкування із ровесниками та дорослим, що відбувається у процесі тренінгових занять та своїм змістом орієнтує старшого дошкільника на очікуваний вступ до школи.

3. У результаті реалізації програми з оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників відбулось статистично значуще зростання кількості дітей із середнім та високим рівнем та зниження – із низьким рівнем цього розвитку за всіма критеріями.

4. За критерієм модальності в експериментальній групі зросла кількість дітей із високим рівнем з 16,0% до 32,0%, із середнім – з 52,0% до 68,0%. Не виявилось дітей із низьким рівнем (було 28,0%). У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем модальності знизилась (з 16,0% до 12,0%), з середнім – залишилась незмінною (64,0%), з низьким зросла з 20,0% до 24,0%.

5. За критерієм динаміки в експериментальній групі зросла кількість дітей із високим рівнем (з 20,0% до 40,0%), знизилась із середнім (з 60,0% до 48,0%) та з низьким (з 20,0% до 12,0%). У контрольній групі зміни стосуються кількості дітей з середнім рівнем (зниження з 64,0% до 60,0%) та з низьким (зростання з 20,0% до 24,0%).

6. В експериментальній групі зросла кількість дітей, які мають високий рівень розпізнавання своїх емоційно-почуттєвих станів (з 20,0% до 36,0%) та із середнім (з 44,0% до 52,0%), а знизилась кількість дітей з низьким рівнем (з 36,0% до 12,0%). У контрольній групі зросла кількість дітей з високим рівнем

розпізнавання своїх емоційно-почуттєвих станів (з 20,0% до 24,0%) та з середнім (з 24,0% до 28,0%).

7. В експериментальній групі зросла кількість дітей із високим рівнем розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (з 24,0% до 36,0%), залишилась незмінною кількість дітей з середнім рівнем (з 64,0%), не виявилось дітей із низьким рівнем (було 12,0%). У контрольній групі зміни стосуються кількості дітей з середнім рівнем розпізнавання (зростання з 64,0% до 72,0%) та з низьким (зниження з 16,0% до 8,0%).

8. За критерієм здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших в експериментальній групі зросла кількість дітей із високим рівнем (з 20,0% до 40,0%) та середнім (з 52,0% до 60,0%), дітей з низьким рівнем не виявилось, а було 28,0%. У контрольній групі зміни за цим критерієм стосуються кількості дітей з середнім рівнем (зростання з 52,0% до 56,0%) та з низьким (зниження з 32,0% до 28,0%).

9. За інтегрованим критерієм емоційно-почуттєвого розвитку в експериментальній групі зросла кількість дітей з високим (з 20,0% до 36,8%) та із середнім рівнем (з 55,2% до 58,4%), знизилась з низьким рівнем (з 24,8% до 4,8%). У контрольній групі за інтегрованим критерієм емоційно-почуттєвого розвитку зміни торкнулись кількості дітей середнього (зросла з 60,0% до 60,8%) та низького (знизилась з 22,4% до 21,6%) рівнів.

10. Порівняно з групою дітей з ДНЗО, в експериментальній групі більше дітей з високим (відповідно 23,6% та 36,8%) та менше з низьким (відповідно 14,2% та 4,8%) рівнем емоційно-почуттєвого розвитку. Наявність ДНЗ з особистісно-орієнтованим вихованням не знімає проблеми емоційно-почуттєвого розвитку дітей, яка вимагає свого окремого вирішення.

11. Використана система роботи показала можливість оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників на основі використання таких форм і методів роботи, як сюжетно-рольова гра, завдання на спільне виконання; етичні бесіди, рольове програвання ситуацій, вправи на самопізнання та самовиховання, етюди, пантоміма, мімічна гімнастика на

відтворення окремих рис характеру та соціально забарвлених почуттів; образотворча діяльність; графічні тести та вільне і тематичне малювання; рухливо-ігрова терапія (психомоторні вправи та рухливі ігри); психогімнастика і ауто релаксація.

Результати психологічної роботи щодо оптимізації емоційно–почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку висвітлені в наступних публікаціях автора:

1.Славіна Н.С. Психолого-педагогічна робота по розвитку оптимістичних почуттів дітей дошкільного віку / Н.С. Славіна // Актуальні проблеми психології / за ред. С.Д.Максименка. –К.: Главник, 2008.Т.10, вип. 4. –С.213–220.

2.Славіна Н.С. Психологічні умови розвитку оптимістичних почуттів дітей дошкільного віку / Н.С. Славіна // зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. –К., 2008. Т.10.–С.419–426.

3. Славіна Н.С. Порівняльний аналіз емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників за умов використання різних навчально-виховних технологій / Н.С. Славіна // Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип.4. – С.400–410.

ВИСНОВКИ

1. Емоції – клас психологічних явищ, який виконує важливі функції у життєдіяльності людини. Використовуючи поняття емоційно-почуттєвого розвитку, ми враховували, що термін «емоція» вживається у двох різних значеннях. Перше з них – у широкому тлумаченні – позначає всю сферу переживань людини, а друге – у вузькому тлумаченні – ситуативний прояв цих переживань. Почуття ми розглядаємо як різновид емоцій у широкому тлумаченні зі специфічними ознаками. Вони є стійким психічним явищем, властивим особистості та визначеним її ставленням до тих чи інших сторін дійсності. Емоцію (у вузькому тлумаченні) будемо розглядати як ситуативний вияв почуття. З таких міркувань випливає нерозривна єдність емоцій та почуттів, що дає підстави розглядати їх як цілісну емоційно-почуттєву сферу особистості.

2. Емоційно-почуттєвий розвиток є одним із напрямів психічного розвитку особистості, у процесі якого розвитку відбувається соціалізація вродженої здатності дитини до емоційних переживань, вони поєднуються із ставленнями особистості та відбувається перехід до стійких психічних явищ – почуттів. Основними психологічними умовами емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку є стиль взаємовідносин дитини з батьками, різні види її діяльності, взаємовідносини з ровесниками, надання можливостей для творчого самовиявлення особистості дитини. Отже, емоційно-почуттєвий розвиток дітей є керованим процесом, який дозволяє формувати особистість дитини, її взаємини з оточуючими.

3. Емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника пов'язаний з появою у нього нових інтересів, мотивів, потреб. Інтенсивно розвиваються соціальні емоції та моральні почуття. Дитина починає керувати перебігом та вираженням емоцій, впливаючи на себе за допомогою мовлення (спочатку зовнішнього, а згодом – внутрішнього). Особливістю емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника є його орієнтованість на підготовку дитини до

систематичного навчання у школі.

4. Критеріями емоційно-почуттєвого розвитку виступають: модальність емоційно-почуттєвих станів, їх динамічні особливості, здатність дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани, її здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших. На основі виділених критеріїв та їх показників були виокремлені три рівні емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника: стабільно-позитивний (високий), ситуативно-залежний (середній), стабільно-пригнічений (низький).

5. Розподіл старших дошкільників за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку у порівнянні між дітьми, які відвідують ДНЗ з традиційною технологією виховання (ДНЗТ), та ДНЗ з особистісно-орієнтованою технологією виховання (ДНЗО) відрізняється.

6. Несформованість емоційно-почуттєвої сфери старших дошкільників проявляються у швидкій та різкій зміні настрою, тривалому відновленні після негативних переживань, помилках при розпізнаванні емоційно-почуттєвих станів своїх та інших, а також байдужому ставленні до переживань інших людей. Констатовано наявність однотипних проблем емоційно-почуттєвого розвитку як у дітей з ДНЗТ, так і у дітей з ДНЗО, що актуалізує завдання спеціальної роботи, спрямованої на оптимізацію цього розвитку.

7. Оптимізація емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників ДНЗТ полягає у включенні дитини в позитивно забарвлене емоційно-насичене спілкування із ровесниками та дорослим, що можливе у процесі тренінгових занять та своїм змістом орієнтує старшого дошкільника на очікуваний вступ до школи. Вона є ефективною при використанні таких форм і методів роботи, як сюжетно-рольова гра, завдання на спільне виконання; етичні бесіди, рольове програвання ситуацій, вправи на самопізнання та самовиховання, етюди, пантоміма, мімічна гімнастика на відтворення окремих рис характеру та соціально забарвлених почуттів;

образотворча діяльність; графічні тести та вільне і тематичне малювання; рухливо-ігрова терапія (психомоторні вправи та рухливі ігри); психогімнастика і ауто релаксація.

8. В результаті проведення спеціальної роботи з оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку у дітей підвищується інтерес до довкілля: діти навчаються продуктивно реагувати на неуспіх у діяльності, докладати багато зусиль для подолання перешкод, стримувати свої негативні емоційно-почуттєві переживання, підтримувати позитивні взаємини з ровесниками, підвищується їх ініціативність у спілкуванні з ними, вдосконалюється здатність до вербалізації своїх емоційно-почуттєвих станів, формується здатність не просто до емоційного, але й до дієвого відгуку на переживання інших.

9. Практичні рекомендації працівникам дошкільних навчальних закладів та батькам стосуються організації спілкування та спільної діяльності дорослого з дитиною, що забезпечує емоційне благополуччя останньої та сприяє її становленню як особистості.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми. Більш глибокої наукової розробки вимагають аналіз гендерних особливостей емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників та динаміка емоційно-почуттєвого розвитку у дітей дошкільного віку.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма оптимізації емоційно-почуттєвої сфери дітей старшого дошкільного віку

ЗАНЯТТЯ 1

1. Розминка. Гра - «Море хвилюється».

Мета: вчити дітей «читати» емоційний стан інших людей та адекватно передавати свій. Корекція нетерплячості, тренінг витримки, стриманості. Визначити емоційний стан дітей за імітацією пози, яку вони зображують. Діагностувати кількість агресивних, нейтральних та позитивних персонажів. Визначити рівень адаптованості дітей в групі за тим, як вступають у контакт, виконують завдання.

Хід: діти ходять по колу, промовляючи слова, психолог за колом назначає дитину, яка зображує задуманий стан, а інші відгадують, кого і в якому емоційному стані було зображено.

2. Етюд «Шосте почуття». Діагностика єдності групи визначити наскільки співпадають уподобання учасників.

Хід: діти відповідають на запитання психолога, які він записує у протоколі.

- Який твій улюблений колір?
- Який твій улюблений день тижня?
- Яка твоя улюблена квітка?
- Яка твоя улюблена пора року?
- Яке тобі подобається число, геометрична фігура?
- Чим найбільше подобається займатись?
- Яка твоя улюблена тварина?
- Яке твоє улюблене дерево?

3. Гра «Рукавички». Розвиток взаємодії в парах, тренінг уваги та сприймання.

Хід: психолог розкладає рукавички з намальованим схематично однаковим орнаментом на килимі. Діти повинні швидко узяти по одній рукавичці та знайти її пару. Гра повторюється кілька разів.

4. Розмалюй рукавичку. Діти за допомогою трьох олівців розфарбовують однаково пари рукавичок.

5. Хвилинка відпочинку «Сонечко».

Хід: діти стають у коло, піднімають руки до сонечка, підводяться на носочки, тягнучись до нього, підставляють йому обличчя, насолоджуються теплими промінчиками. Сонечко дарує кожному по веселому сяючому зайчику, з яким вони можуть погратись: притулити до грудей, до щічок, погладити, подарувати один одному...

ЗАНЯТТЯ 2

1. Вправа «Привіт, друже!» Тренінг навичок ввічливого звертання та вміння активного входження у контакт. Дати поняття – комплімент. Словник: активізація різних форм звертання. Мовленнєві перлинки для кожної дитинки.

Хід: діти по колу вітаються один з одним, називаючи ім'я сусіда, який у свою чергу відповідає на привітання і звертається до наступного. При повторному виконанні вправи до імені додають добрі побажання. Дивитися треба прямо у вічі тому, до кого звертаєшся і говорити лагідним голосом.

2. Вправа «Наші емоції» – НАСТРІЙ. Розвиток здібності розуміти емоційний стан іншої людини.

Хід: вивчаємо з дітьми «Азбуку настрою» за піктограмами. Психолог показує великі зображення піктограм настрою, а діти розповідають, який стан вона виражає.

3. Словесна гра «Навпаки». Закріплення у мові слів – означень настрою.

- Весело-сумно
- Байдужий-щирий
- Зло-добро
- Усміхнений-похмурий

- Спокійний-схвильований
 - Сердитий-добрий
 - Поганий-хороший
 - Радість-сум
 - Горе-щастя та ін.
2. Гра «Сонечко і хмаринка». Відображення протилежних відчуттів. Психом'язове тренування. Психологічний тренінг стану врівноваженості й спокою.
3. Ляльковий театр «Учні на перерві».

ЗАНЯТТЯ 3

1. Вправа «Наші емоції». – РАДІСТЬ та СУМ.

Гра «Відгадай емоцію». Розпізнавання емоцій.

Хід: психолог показує піктограму настрою, а діти називають словами емоційний стан та інші його синоніми.

І навпаки, називаємо емоцію, а діти показують її зображення.

2. Вправа «То весело, то сумно». Методика незакінчених речень. Тренінг здатності до рефлексії власних переживань.

Хід: діти по колу закінчують речення, виражаючи свої почуття. Говорить той, у кого в руках «чарівний» іграшковий гномик, це сприяє кращій організації бесіди та спонукає дітей до ненав'язливої відповіді.

1. Мені весело, коли...

2. Мені сумно, коли...

3. Бесіда «Як покращити поганий настрій». Вчити відрізняти зовнішні прояви різного емоційного стану. Тренінг вміння долати негативні почуття, саморегуляція настрою.

Хід: прийняти усі запропоновані дітьми способи, як можна підняти собі та тим, хто нас оточує, настрої і додати не названі ними. Питання:

- Що означає «добре себе почувати»?
- Як ти дізнаєшся, який в тебе настрій?
- Коли у тебе буває хороший настрій?

- Від чого твій настрій псується?
- Як ти зараз себе відчуваєш? Чому?
- Як ти можеш посприяти покращанню свого настрою та інших оточуючих людей?

4. Вправа «Дзеркало». Психологічне пестування, магія слова, самонавіювання. Тренінг моральних почуттів.

Хід: пропонуємо дітям промовити слово «добре» – голосно, пошепки, «про себе». Придумати варіанти речень зі словом «добре».

- Що ти зробиш для себе приємного?
- Що ти зробиш для того, щоб всім стало весело і радісно?
- Самонавіювання: коли ти прокинешся вранці і тобі не хотітиметься

вставати, то уяви собі, що ти не на ліжку, а на великому білому кораблі. Навколо тебе хлюпочеться лагідне, тепле море, а вгорі над тобою світить ласкаве сонечко. Тобі приємно, спокійно, радісно. А тоді встань, підійди до дзеркала, посміхнись собі і скажи комплімент або похвали себе обов'язково із словом «добре».

5. Хвилинка відпочинку «Квіти».

Хід: діти уявляють себе квітами. Вони ростуть на сонячній лісовій галявині. Вони пишаються своєю чудовою квіткою, гарно пахнуть, підставляють її до сонця, хитаються від вітру, навколо них пурхають метелики, літають і дзижчать бджілки...

6. Читання віршів про школу та вчителів.

ЗАНЯТТЯ 4

1. Вправа «Психологічний клімат». Самопізнання.

Хід: пропонуємо дітям послухати, що вони відчувають всередині себе: радість чи сум, спокій чи тривогу. Чому? Що з тобою трапилось сьогодні? Якого кольору ти уявляєш собі свій настрій? Діти ставлять свої фішки-сердечка на той сектор кола, якого кольору вони уявляють свій настрій. Коло розділене на 4 сектори:

червоний – активність, фіолетовий – сум, тривога, жовтий – спокій,

задоволення, зелений – задумливий, замріяний.

2. Вправа «Наші емоції – ДОБРЕ – ПОГАНО. «Подобається – не подобається».

Діагностика взаємодії дітей з однолітками, членами сім'ї, іншими людьми. Кваліфікувати позитивний-негативний досвід взаємодії. Метод незакінчених речень:

- В дитячому садку мені подобається...
- Мені не подобається, коли...
- Я люблю вдома...
- Я не люблю...
- Мені хочеться зробити...
- Я не люблю робити...

3. Рухливо-ігрова терапія. Гра «Кольорові ланцюжки». Тренінг вміння діяти чітко по сигналу, розвивати зорову увагу, координацію рухів. Закріплення навичок групової взаємодії.

Хід: дітям роздають прапорці основних кольорів, залежно від кількості дітей, з якими вони вільно гуляють по кімнаті. За сигналом психолога: «Шикуйсь!» діти повинні швидко стати у шеренгу відповідно до порядку розміщення кольорових кружечків на картці, яку він демонструє.

1. Етюд «Квітка». Ауторелаксація. Тренінг експресії.

ЗАНЯТТЯ 5

1. Вправа «Ім'я». Розвиток комунікабельності. Зняття тривожності/формування позитивної самооцінки, самосвідомості, почуття власної неповторності, впевненості й спокою.

Хід: діти передають по колу м'яч, називаючи попередніх учасників та додаючи своє ім'я. Дозволяється називатись вигаданим ім'ям – це служить діагностичним симптомом незадоволення собою та низького рівня самооцінки.

2. Бесіда «Хто ми такі». Розвивати почуття приналежності до своєї країни, сім'ї, групи, статі. Вправа «Найголовніша людина».

Хід: пропонуємо дітям познайомитись із найголовнішою людиною у світі, портрет якої знаходиться у «чарівній скриньці». Діти зазирають у неї і бачать там власне відображення у дзеркалі, що там сховане і роблять висновок, що найголовніші люди на землі – це вони самі

Пропонуємо краще дізнатись про себе

- Хто ви такі? (Оля, дівчинка, син, сестра, хлопчик, українець, і т. п)
- Чим ви схожі один на одного?(волосся, очі, тіло)
- Чим ви відрізняєтесь між собою? (колір очей, волосся, одяг, ім'я, прізвище, батьки та ін.)
- Ким ви хочете стати в майбутньому?

3. Гра «Поділись успіхом». Тренінг в публічних признаннях, своїх досягнень. Підвищення самооцінки та впевненості в своїх силах.

Хід: кожна дитина стає на подіум, називає своє ім'я та розповідає, що вона вміє найкраще робити.

4. Вправа «Створи свій герб». Розвивати почуття ідентифікації.

Хід: пропонуємо дітям створити, свій особистий герб. Він, наприклад, може бути вашого улюбленого кольору, а на ньому можуть знаходитись якісь символи, які відображають ваші найголовніші якості: що ви любите, що вмієте робити найкраще, про що мрієте. Діти створюють герб у вигляді аплікації з кольорового паперу та різних заготовок, вирізаних з листівок та обгортки від цукерок, а невиспечені деталі домальовують олівцями.

5. Екскурсія в школу з подальшим обговорення.

Що сподобалось у школі?

Які учні? Які вчителі?

Який у них настрій?

Якими ви себе уявляєте учнями?

ЗАНЯТТЯ 6

1. Етюд «Слухаємо себе». Діагностика самопочуття групи.

Хід: після «внутрішнього споглядання» діти вибирають піктограми «Азбуки почуттів» які відображують їх емоційний стан.

1. Вправа «Наші емоції» – ДОБРОТА. Складаємо «Азбуку добрих слів».
Тренінг конструктивних форм спілкування.

Хід: пропонуємо дітям пригадати

- Добрі слова...
- Злі слова...
- Слова-компліменти...
- Казкові «чарівні слова»...

Назвіть добрих героїв казок

У кого з них було добре серце?

Які добрі діла і вчинки вони здійснили?

- Слова ввічливості... І записуємо їх у книжку-саморобку

3. Вправа «Герої добрі та злі». Розвиток пізнавальної активності, тренінг експресії.

Хід: діти називають та демонструють мімікою основні якості характеру казкових героїв.

- Кого б із них ви обрали собі за друга? Чому?
- У кого з казкових героїв серце було: кам'яне, зле, золоте, самотнє, холодне, палке, прекрасне і т.ін. ?

4. Гра-експеримент «Подаруй своє серце». Діагностика рівня сформованості моральних почуттів.

Хід: на дошці вивішуємо портрети добрих та злих казкових героїв і пропонуємо дітям «подарувати своє сердечко» (поставити паперовий жетон у вигляді сердечка) герою, який їм подобається.

5. Хвилинка відпочинку «Пташка».

Хід: діти уявляють себе пташками, які вільно пурхають у блакитному небі, співають і радіють сонечку...

ЗАНЯТТЯ 7

1. Етюд «Слухаємо себе». Діагностика самопочуття групи.

Хід: після «внутрішнього споглядання» діти вибирають піктограми «Азбуки почуттів» які відображують їх емоційний стан.

1. Вправа «Наші емоції» – ДОБРОТА. Складаємо «Азбуку добрих слів».

Тренінг конструктивних форм спілкування.

Хід: пропонуємо дітям пригадати

- Добрі слова...
- Злі слова...
- Слова-компліменти...
- Казкові «чарівні слова»...

Назвіть добрих героїв казок

У кого з них було добре серце?

Які добрі діла і вчинки вони здійснили?

- Слова ввічливості... І записуємо їх у книжку-саморобку

3. Вправа «Герої добрі та злі». Розвиток пізнавальної активності, тренінг експресії.

Хід: діти називають та демонструють мімікою основні якості характеру казкових героїв.

- Кого б із них ви обрали собі за друга? Чому?
- У кого з казкових героїв серце було: кам'яне, зле, золоте, самотнє, холодне ?

4. Гра-експеримент «Подаруй своє серце». Діагностика рівня сформованості моральних почуттів.

Хід: на дошці вивішуємо портрети добрих та злих казкових героїв і пропонуємо дітям «подарувати своє сердечко» (поставити паперовий жетон у вигляді сердечка) герою, який їм подобається.

5. Хвилинка відпочинку «Пташка».

Хід: діти уявляють себе пташками, які вільно пурхають у блакитному небі, співають і радіють сонечку...

ЗАНЯТТЯ 8

1. Вправа «Наші емоції». Складаємо «Азбуку почуттів» – ЗЛІСТЬ. Діагностика найбільш значущих причин тривожності дітей. Тренінг рефлексії. Метод незакінчених речень.

Хід: діти по колу доповнюють речення, як і завжди їм допомагає маленький гномик:

- Мені подобається, коли...
- Мені приємно, коли...
- Я ображаюсь, коли...
- Я злюсь, коли...

2. Вправа «Складемо валізу злих, недобрих слів».

- Які слова покладемо у валізу?
- Що ми з ними зробимо? (знищимо)

3. Вправа «Візьми себе в руки». Тренінг навичок самоконтролю.

Хід: коли ти відчуєш, що ти схвильований, сердитий, тобі хочеться когось вдарити, щось розкидати -є дуже простий спосіб довести собі, що можеш взяти себе в руки і стриматись, показати собі свою силу волі: треба обхопити долоньями свої лікті і сильно притиснути руки до грудей – це поза витриманої людини.

4. Рухливо-ігрова терапія. Гра «Будь-ласка». Розвиток уваги, зняття надмірної емоційної напруги.

Хід: діти повинні уважно, слідкувати за словами ведучого і виконувати лише ті рухи, які він пропонує після ввічливого звертання «Будь-ласка».

5. Театр «Учні в школі».

Хід: діти розігрують ситуації, в яких вони уявляють себе учнями в школі, демонструють поведінку учнів.

ЗАНЯТТЯ 9

1. Вправа «Знайди друга». Групова взаємодія.

Хід: з заплющеними очима дитина повинна відшукати свого друга.

2. Бесіда про дружбу. Активізація дружніх почуттів. Формування понять – справжній друг, дружба. Озвучення в мові дружніх почуттів.

- Що означає дружити?
- Кого називають справжнім другом?

- Що ти зробиш для свого друга?
- Що б ви хотіли, щоб ваш друг зробив для вас?

3. Пантоміма. Тренінг невербальних способів вираження почуттів.

Активізація і тренінг експресії.

Хід: діти зображують сценки

- Я посварився з другом
- Мене наказали
- Я розбив мамину чашку
- Мені купили нову іграшку
- Я боюсь злу собаку

4. Етюд «Зустріч з другом» Корекція емоцій сфери дітей. Тренінг здатності виражати свої почуття та прихильне відношення іншим людям.

Хід: діти виразними рухами демонструють сценку: обійми, посмішка, потиск рук.

5. Екскурсія в школу.

Хід: бесіда-обговорення після екскурсії

Що сподобалось у школі?

Які учні у школі?

Які емоції у школярів?

Чи вони веселі? Чи сумні?

ЗАНЯТТЯ 10

1. Етюд «Різний настрій». Закріплення і відтворення різних емоцій. Тренінг експресії.

Хід: діти зображують мімікою різні емоційні стани, описані в тексті віршиків, які читає психолог.;

2. Вправа «Наші емоції» – ОБРАЗА. Бесіда «Образи». Колове тренування. Тренінг озвучення почуттів, розрядка негативних, проявів.

Хід: бесіда

- Що таке образа?

- Чи можна торкати, понюхати, побачити образу?
- Що ти відчуваєш, коли ображаєшся?
- У кого ти шукаєш підтримки?
- Що ти робиш, коли ображаєшся?

3. Вправа «Скринька образ». Вчити дітей способу самовладання.

Розвиток самоконтролю.

Хід: пропонуємо дітям уявити свою образу і зробити її з аркуша паперу, а потім придумуємо способи, як її можна знищити (спалити, закопати, порвати, втопити та ін.). Діти рвуть свою уявну образу і кладуть її у «скриньку образ», яку ми потім знищимо, щоб їх взагалі не стало на землі.

4. Етюд «Вміння прощати». Магія слова, ауторелаксація з психотренуючим та психокорекційним змістом. Закріпити у свідомості вміння виражати образу і незадоволення та спосіб виходу з неї. Тренінг моральних почуттів.

Хід: пропонуємо дітям надути повітряну кульку і уявити, що це їхня образа, а тепер закрийте очі, розслабтесь, відпочиньте і послухайте:

Діти, образу не можна побачити, понюхати, доторкнутись до неї. Але від образ все навколо здається нам сумним, невеселим, темним, холодним і нам стає боляче і самотньо нібито нас ніхто не любить.

Але це не так. Адже не можна дуже довго ображатись один на одного.

- Можна – відразу забудь про образу,
- Можна – просто посміхнутись,
- Можна – навіть відвернутись,
- Можна – трішки пошутить,
- Посидіть, поговорить,
- Всі проблеми обсудиць
- І образи всі простить!
- Треба дружбою дорожить –
- А образи вміти простить!
- А зараз, відкрийте очі і покажіть, як ви вмієте прощати один одного.

Треба подивитись другу в очі, посміхнутись йому, обняти і сказати слова мирилки.

ЗАНЯТТЯ 11

1. Вправа «Павутинка дружби». Тренінг групової взаємодії та навичок культурної поведінки.

Хід: діти стоять у колі й передають клубочок яскравих ниток, кому захочуть, при цьому говорять своєму другу добрі побажання або комплімент. В ході гри сплітається «павутинка», яка з'єднує справжніх друзів.

2. Гра «Як вчинити?» Тренінг конструктивних форм поведінки, озвучення в мові оцінки вчинків.

Хід: дітям роздають картки з зображенням різних подій, які вони мають визначити як позитивні чи негативні, і розставити відповідно біля піктограми злої чи доброї людини на магнітному панно.

3. Вправа «Розфарбуй музику». Розвиток емоційного відчуття музики, творчої уяви та сприймання.

Хід: діти оцінюють музичні фрагменти і розповідають які почуття і настрій вони викликають або «зафарбовують» музику, вибираючи із різнокольорових карток ту, яка на їх думку відображає її колір.

4. Етюд «Посварились - помирились». Тренінг протилежних емоцій, закріплення позитивного відчуття.

5. Тематичне малювання «Школа». Діти малюють все, що стосується школи: клас, учнів, вчительку, уроки тощо.

ЗАНЯТТЯ 12

1. Вправа «Наші емоції». Складаємо «Азбуку почуттів» – СТРАХ. Вербалізація почуття страху та його корекція. Метод незакінчених речень:

- Я боюсь коли...
- Мені страшно, коли...
- Найбільше я боюсь...

2. Бесіда «Наші страхи». Моделювання ситуацій, що викликають страх, вербалізація глибинних переживань та мобілізація життєвих сил дітей на їх

знищення.

Хід: діти пригадують ситуації, що з ними трапились, та розповідають про те, які емоційні негативні відчуття викликає страх та відтворюють особливості мимічної експресії страху.

- Чому тобі буває страшно?
- Чого ти боїшся більше за все?
- З ким би ти хотів бути, коли тобі страшно?
- Що відчуває людина, яка всього боїться? Яка вона?
- Яким треба бути, щоб нічого не боятися?
- Герої яких казок переживали страх? А які, навпаки, були надзвичайно сміливими?
- На якого казкового героя ви б хотіли бути схожими?

3. Тематичне малювання «Мій страх». Психокорекція страху. Допомогти дітям виразити стан свого внутрішнього Я у візуальній формі за допомогою малювання.

Хід: дітям пропонують намалювати, те чого вони бояться.

4. Ляльковий театр «Школа».

ЗАНЯТТЯ 13

1. Вправа «Врятуй пташеням». Корекція страху. Формувати почуття власної сили, впевненості, вміння самому прийти на допомогу тим, хто потребує твоєї допомоги.

Хід: діти уявляють, що у них в долонях маленьке, безпомічне пташеня. Вони його зігрівають своїм диханням, віддають свою любов і тепло. Потім, коли воно уявно оживає, його випускають на волю (розтуляють долоні, піднімаючи їх угору) і бачать, як пташеня радісно злітає...

2. Вправа «Три бажання». Діагностика мотиваційно-ціннісної сфери дітей та їх свідомих відчуттів моральної направленості.

Хід: діти розповідають, що б вони побажали, якби у них була «чарівна паличка».

3. Тренінг «Подолай свій страх».

Хід: діти умовно долають страх, що зобразили на малюнках минулого разу. При цьому спочатку разом обговорюємо, як можна подолати бандитів, війну, вогонь, страшних звірів, грозу, лікарів і т.п., а потім вони вносять зміни, домальовуючи зображення, наприклад, клітку для звірів, міліціонера для бандитів, дощ для вогню, міцний будинок, щоб сховатись від грози, вітру, дощу і т.ін.

4. Програвання дітьми шкільних ситуацій. Учень отримав негативну або позитивну оцінку.

Хід: питання бесіди

Хто такий учень?

Коли учню сумно, а коли весело? Який він?

Чому учень буває засмучений? Який він?

Що йому робити, якщо він засмучений?

ЗАНЯТТЯ 14

1. Етюд «Зоопарк на прогулянці». Рухливо-ігрова терапія. Діагностика самооцінки та само сприйняття.

Хід: діти зображують улюблених тварин,, імітують їх ходу, поведінку, характер. В бесіді виявляємо, кого зображували діти і в яку тваринку хотіли б перетворитись в чарівній країні.

2. Бесіда «Як правильно дружити». Активізація моделі бажаної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Хід: діти пропонують приклади розв'язання конфліктів ,які записуємо в «Правила дружби».

3. Вільне малювання на тему «Мої друзі» Діагностика асоціацій та ієрархії взаємовідносин в групі.

Хід: діти зображують своїх друзів у вигляді тварин на яких, на їх думку, вони схожі.

4. Вправа «Дерево». Ауторелаксація.

Хід: діти зображують дерево. Характерна поза: розставлені міцно ноги, руки стиснуті в кулаки. Установка: коли тобі погано, уяви себе деревом

могутнім і міцним, так відчуває себе впевнена людина.

5. Читання художньої літератури про школу.

ЗАНЯТТЯ 15

1. Вправа «Верба – тополя». Рухливо – ігрова терапія. Тренінг розслаблення та зібраності.

Хід: діти ходять по колу, виконуючи зміну дій: «верба» – присідають, «тополя» – ідуть на носочках, піднявши руки в гору.

2. Вправа «Наші емоції» – РАДІСТЬ. Бесіда «Мої добрі справи». Тренінг морально-етичних вчинків, формувати позитивне відношення до оточуючих.

Хід: питання бесіди:

- Коли ти радієш?
- Яка подія викликала в тебе найбільшу радість?
- Що відчуває радісна людина?
- Придумайте слова про радість
- З ким би ти хотів поділитись своєю радістю?
- Що ти можеш зробити, щоб твоя сім'я жила весело і щасливо?
- Скільки добрих справ ти можеш зробити за 5 хвилин?
- Яке добре діло ти можеш зробити для свого друга?

Малювання на тему «Мій самий щасливий день». Сприяти невербальному відображенню радісних переживань приємних подій. Аналіз кольорової гами, натиску на олівець та змісту малюнка. Діагностика рівня прагнень.

Етюд «Чарівний сон». Ауторелаксація.

Хід: діти слухають шум моря і уявляють собі сон.

ЗАНЯТТЯ 16

1. Бесіда на тему «Образ доброго та злого».

Хід: діти мімічно зображають добру та злу людину.

2. Вправа «Скульптори»

Хід: діти в парах створюють образи доброго та злого чарівників,

акцент на вираженість міміки та пантоміміки.

3. Тематичне малювання «Добрий та злий чарівник».

4. Гра «Море хвилюється».

Хід: діти зображають образи добрих та злих тварин, наприклад, добрий заєць, злий крокодил, зла ворона, добрий ведмідь, добрий кіт, злий вовк тощо.

Питання бесіди:

Чому є тварини злі, та добрі?

Чому заєць добрий?

Чому крокодил злий?

Чому ворона зла?

Чому ведмідь добрий?

Чому кіт добрий?

Чому вовк злий?

5. Етюд «Я – чарівник». Ауторелаксація.

Хід: діти з заплющеними очима уявляють себе чарівниками і потрапляють у чарівну країну «Фантазію», де здійснюються всі заповітні бажання і мрії.

ЗАНЯТТЯ 17

1.Бесіда про музику, в якій може бути виражений певний настрій.

Хід: прослуховування музичних творів, в яких виражений характер настрою (сумний, радісний, ніжний, злий тощо).

2. Тематичне малювання «Настрій у музики».

Хід: дітям роздають аркуші паперу, кольорові олівці, прості олівці та гумки. Включають відривок музичного твору (наприклад, «Сплячий пастух» А.Вівальді). Дітям дається завдання намалювати те, що вони почули. Чому саме, ви намалювали так? Чому такий настрій у музики?

3. Вправа «Розфарбуй музику». Розвиток емоційного відчуття музики, творчої уяви та сприймання.

Хід: діти оцінюють музичні фрагменти і розповідають які почуття і

настрій вони викликають або «зафарбовують» музику, вибираючи із різнокольорових карток ту, яка на їх думку відображає її колір.

Прослуховування музичних творів про школу, про учнів, про вчителів.

Хід: бесіда обговорення

Який настрій викликають пісні про школу? Веселий чи сумний?

Які учні? Веселі чи сумні?

Які вчителі?

Чи уявляєте ви себе учнями? Якими?

4. . Хвилинка відпочинку «Пташка».

Хід: діти уявляють себе пташками, які вільно пурхають у блакитному небі, співають і радіють сонечку...

ЗАНЯТТЯ 18

1. Вправа «Наші емоції». Складаємо «Азбуку почуттів» – ЗЛІСТЬ. Діагностика найбільш значущих причин тривожності дітей. Тренінг рефлексії. Метод незакінчених речень.

Хід: діти по колу доповнюють речення, як і завжди їм допомагає маленький гномик:

- Мені подобається, коли...
- Мені приємно, коли...
- Я ображаюсь, коли...
- Я злюсь, коли...

2. Вправа «Складемо валізу злих, недобрих слів».

- Які слова покладемо у валізу?
- Що ми з ними зробимо? (знищимо)

3. Вправа «Візьми себе в руки». Тренінг навичок самоконтролю.

Хід: коли ти відчуєш, що ти схвильований, сердитий, тобі хочеться когось вдарити, щось розкидати -є дуже простий спосіб довести собі, що можеш взяти себе в руки і стриматись, показати собі свою силу волі: треба обхопити долоньями свої лікті і сильно притиснути руки до грудей – це поза

витриманої людини.

4. Рухливо-ігрова терапія. Гра «Будь-ласка». Розвиток уваги, зняття надмірної емоційної напруги.

Хід: діти повинні уважно, слідкувати за словами ведучого і виконувати лише ті рухи, які він пропонує після ввічливого звертання «Будь-ласка».

5. Театр «Учні в класі».

Хід: діти розігрують ситуації, в яких вони уявляють себе учнями в класі, демонструють поведінку учнів.

ЗАНЯТТЯ 19

Корекція психоемоційної сфери, навіювання спокійного, позитивного настрою. Вчити дітей довільно відтворювати виразні рухи з метою оживлення відповідних емоцій та розвивати здібність розуміти емоційний стан інших і вміння виражати емоції радості, задоволення, формувати соціальну компетенцію дітей. Навчання дітей способам саморозслаблення та зняття психоемоційного збудження (Етюди: Гарний настрій. Відпочинок на березі моря. Сонечко і Хмаринка).

Психом'язове тренування з фіксацією уваги на диханні (Етюд «Обличчя загорає»). Розвиток обсягу уваги та тренінг довгочасної змістової пам'яті (вправа «Чарівні слова»). Активізація уваги: навчати швидко і точно реагувати на звукові сигнали (психогімнастика «Будь уважним»). Розвиток фонематичного слуху (вправа «Луна»). Розвиток творчої уяви в малюванні на тему «Учні на уроці».

ХІД ЗАНЯТТЯ

Діти заходять в зал і сідають на палас.

– Діти, ви б хотіли потрапити зараз в літо? (надворі зима і всі відповідають – «Так!»). Тоді закрийте очі і уявіть собі літній день: надворі тепло, світить яскраве сонечко, навколо зелена трава, цвітуть гарні квіти. Дерева шелестять зеленими листочками і тихо погойдуються під вітром. Небо світло-блакитне і спокійне.

– Підставте обличчя і руки сонячним промінцям. Сонечко хоче з вами погратись. Ось воно зайшло за хмарку, стало прохолодно. Діти виконують рухи, стискаються в клубочок, щоб зігрітись (затримка дихання). Сонечко вийшло із-за хмарки, стало жарко – розслабляються і відкидаються назад, спершись на руки (вдих).

Етюд «Сонечко і хмарка»

– Діти, скажіть у такий хороший день ви хотіли б відправитись на прогулянку? (– Так !)

– Зараз ваша мрія здійсниться!

– Але спочатку я скажу вам «чарівні слова», які ви повинні запам'ятати аж до кінця нашої прогулянки. Послухайте їх: – кіт, пальто, годинник, вікно, троянда, голка, гора. Наприклад, краще запам'ятати слова, згрупувавши їх парами: кіт на вікні, троянда на горі, пальто-голка, годинник.

Мнемічне завдання. Вправа «Чарівні слова».

– Діти, для того, щоб відправитись на прогулянку, я повинна перевірити, який у кого сьогодні настрій. Я це зроблю за допомогою срібного дзвіночка і дізнаюсь, хто сьогодні у нас веселий, і може й сумний.

– Подзвоніть у цей чарівний дзвіночок, і ми відчуємо, який у вас настрій по його звучанню (діти по черзі дзвонять).

– Я відчуваю, що у всіх сьогодні веселий, бадьорий настрій і ми вже можемо відправлятись на прогулянку в тепле літо.

Психогімнастика. Гра «Будь уважним!»

Муз. С Прокоф'єва «Марш». Діти ідуть по колу, виконуючи по сигналу рухи:

- зайчики-стрибки на 2-х ногах
- конячки – ходьба з високим підніманням колін
- раки – п'яяться назад
- журавлі – стоять на одній нозі
- птахи-біг, руки в сторони.

– Діти, ми з вами прийшли на чудову галявину, сідайте. (Діти сідають на

палас).

– А чи чули ви коли-небудь про луну? Це луна, відлуння від різних голосних звуків у тиші. Вона найчастіше живе у лісі, або в горах, але саму луну ніхто ніколи не бачив, її можна тільки почути. Луна повторює голоси птахів, звірів, людей і різні звуки.

– Зараз ми з вами пограємо* Ви будете по черзі виконувати роль луни і повторюватимете мої слова. Наприклад: риба, мак, земля, вода, тихо, іди сюди, ну-ну, Це – я ! Хто ти ? Де ти? Фрази: іди до нас, пий молоко, нам весело, ми йдемо гуляти.

Гра «Луна»

– А тепер давайте порухаємось і зробимо веселу зарядку. Ви будете рахувати від 10 до 1 і виконуватимете вправи, які я буду показувати.

Малюнок «Учні на уроці».

ЗАНЯТТЯ 20

Закріпити набутий досвід спілкування та конструктивних форм поведінки і емоційного реагування, на конфліктну ситуацію.

Закріпити вміння дітей розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати й регулювати власний. Формувати моральні уявлення учасників групи та вміння переносити набуті знання й навички на спеціально створені життєво важливі ситуації. Через жести, міміку, позу діагностувати емоційний стан дітей і за допомогою ігрової корекції сприяти нейтралізації негативної емоційної енергії та агресивної поведінки. Розвивати вміння брати участь у вільній груповій бесіді та висловлювати адекватно свою думку.

Закріплення навичок ауторелаксації та самоконтролю.

Словникова робота: активізувати в мові дітей слова-визначення. емоційних станів: радість, сум, гнів, образа та ін.

Сприяти вербалізації власних переживань та емоційних відчуттів дітей.

1. Вправа «Мій настрій сьогодні»

На початку заняття дітям роздають жетони - сердечки. Психолог пропонує дітям подумати і поставити свій жетон на смужку веселки (панно)

того кольору, який відповідає їх настрою сьогодні. Нагадуємо дітям, що червоний колір – це веселий, радісний, активний настрій; жовтий колір – емоційний, світлий, приємний настрій; зелений означає – спокійний, задумливий, трішки сумний настрій, коли хочеться помовчати, поміркувати, помріяти; блакитний означає - сум, тривогу, незадоволення, коли хочеться плакати або ти погано себе почуваєш.

Психолог: Я бачу за цією веселкою, що у вас сьогодні веселий, життєрадісний настрій але ж так буває не завжди. Іноді виникають ситуації, коли нам стає сумно і боляче, прикро і самотньо.

Так, дійсно, діти, ви мабуть помітили, що в житті людей часто поряд зустрічаються добро і зло, щастя і сльози, радість і образа (показуємо на зображення сонечка та заплаканої хмаринки, прикріплених на стіні).

– Діти, сьогодні я принесла скриньку «Образ». В ній знаходяться зачаровані картинки з різними неприємними ситуаціями і образами, які часто траплялись, мабуть, і з вами. Якщо ви знайдете правильне розв'язання, то розчаруєте їх і всі образи зникнуть назавжди. А всі добрі діла, що ви запропонуєте, я буду збирати у цю чарівну торбинку»Добрих справ».

2. Дидактична гра «Як вчинити?»

Демонструємо великі картки з зображенням проблемних ситуацій у чарівному телевізорі, а діти самостійно підбирають маленькі карточки з варіантами відповідей, розв'язуючи завдання, як би вони вчинили в даній ситуації та розкладають їх відповідно : добрі вчинки торбинку «Добрих справ», а погані – до скриньки «Образ».

– Діти, ви допомогли нам знайти вихід із цих складних ситуацій.

А тепер розкажіть, коли вам буває неприємно, коли ви ображаєтесь? А допомагати вам буде сьогодні наш маленький талісман веселий гномик. Говорити буде той, у кого в руках цей чарівний талісман.

3. Психотехніка «Я ображаюсь, коли...»

– А зараз спробуйте уявити свою образу.

Візуалізація образи.

- Якої вона величини?
- Якого кольору?
- Якої вона форми?
- На що схожа?

А тепер давайте сконструюємо її з паперу (дітям роздаємо аркуші тонкого паперу, який дозволяється рвати, м'яти, згортати, скручувати).

– Давайте складемо усі свої образи у торбинку і...

– Що ми зробимо з нашими образами? Діти пропонують спалити, закопати, утопити, перетворити їх тощо.

– Діти, в мене теж є образа, ось вона (надуває повітряну кульку). Я теж хочу, щоб вона зникла. Ось як я її знищу. (Придавлюємо кульку, щоб вона лопнула).

– Бажаю вам, щоб усі образи на землі зникли назавжди.

– А зараз закрийте очі, розслабтесь, відпочиньте і послухайте музику.

4. Етюд «Посварились, помирились».

– Діти, дійсно, образи треба вміти прощати і краще дружити з усіма, а не сердитись і дарувати один одному тільки лише свою доброту.

- А ви знаєте, що таке доброта?
- Чи можна її побачити?
- Уявіть собі, яка вона?

– Так, діти, доброту, як і образу, не можна побачити, доторкнутись, але від неї нам, навпаки, стає тепло, приємно і радісно на серці,

Нам добре, коли поряд з нами добра, лагідна мама, добрі, хороші люди і щирі друзі.

Доброта -

- це просто приємне, добре, ввічливе, слово;
- це ваша добра участь і щира допомога чи порада тому, хто її потребує;
- це просто ваша лагідна усмішка, що як тепле сонечко зігріє і в лютий

мороз того, кому важко і сумно.

Тож давайте подаруємо всім свою доброту, адже це нам нічого не коштуватиме, а всім буде приємно її отримати.

– А ви знаєте як це зробити? – Ні?

– Дуже просто! Зараз я вас навчу. Станьте в коло.

ЗАНЯТТЯ 21

Закріпити набутий досвід спілкування та конструктивних форм поведінки і емоційного реагування на конфліктну ситуацію. Закріпити вміння дітей розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати й регулювати власний. Формувати моральні уявлення учасників групи та вміння переносити набуті знання й навички на спеціально створені життєво важливі ситуації.

1. Вправа «Квітка настрою»

Я бачу, що у вас сьогодні чудовий настрій. Ви задоволені і спокійні.

Але ж так буває не завжди. Іноді буває сумно і гірко.

І ви мабуть помітили, що в житті людей завжди поряд – радість і сум, добро і зло, щастя і сльози, приємне і неприємне (показуємо на зображення сонечка і заплаканої хмаринки на стіні).

А тепер подумайте, від чого залежить наш настрій і розкажіть усім, коли вам буває приємно. А розповідати вам буде допомагати сьогодні наш веселий талісман, маленький гномик. І говорити буде тільки той, у кого в руках цей чарівний талісман.

2. Психотехніка «Мені приємно, коли...»

– А тепер навпаки розкажіть, коли вам буває неприємно?

3. Психотехніка «Мені неприємно, коли...»

– Діти, а як ви дізнаєтесь, який настрій у людей, що вас оточують? (по виразу обличчя).

– Давайте подивимось, чи вмієте ви за виразом обличчя розпізнавати стан людини, її настрій і почуття.

4. Гра «Море хвилюється»

Діти ходять по колу, взявшись за руки і говорять слова: «Море хвилюється раз...» і по їх закінченні усі завмирають, а назначена дитина демонструє якийсь емоційний стан, а інші відгадують його. Гра повторюється до тих пір, поки всі діти побувають у ролі ведучого.

Діти, як ви думаєте, а який у мене сьогодні настрій? (широко усміхаємось дітям) Так, він дійсно чудовий. Мій настрій сьогодні схожий на білу легеньку, пухнасту хмаринку. А ваш?

Діти виражають свої відчуття, наприклад: на тепле сонечко, на пухнасте кошеня, на квіткову поляну, на лагідне море і т. ін.

5. Коловий тренінг «На що схожий настрій?»

– Діти, а що ж робити, якщо у вас все-таки поганий настрій? Давайте разом подумаємо як можна покращити свій поганий настрій. Що вам допоможе його покращити? Що для цього треба зробити?

6. Вправа «Як покращити свій настрій?»

Діти наводять приклади: можна:

- погратися з котиком
- подивитись по телевізору веселий мультфільм
- погратись улюбленою іграшкою
- заспівати веселу пісеньку або послухати приємну музику
- помилуватись чудовими квітами або природою, послухати шелест, листя і трав та спів пташок
- піти погуляти з друзями
- подзвонити найкращому друг і почути його пораду та ін.

Відповіді дітей у вигляді карток-символів виставляємо на магнітну дошку.

– Діти, як ви думаєте, а який у мене сьогодні настрій? (широко усміхаємось дітям).

Так, він дійсно чудовий. Мій настрій сьогодні схожий на білу, легеньку, пухнасту хмаринку. А ваш?

Діти, виражають свої відчуття, наприклад: на тепле сонечко, на пухнасте

кошеня, на квіткову поляну, на лагідне море тощо.

– Як чудово ви уявили і розказали нам про свій настрій. Давайте ще трішки пограємось, пофантазуємо...

Розвиваюча гра «На що схоже?»

– Уявіть собі, що ви торкаєтесь хмаринки. Яка вона? Що ви відчуваєте?

– Діти, а зараз уявіть, що ви торкаєтесь музики – що ви відчуваєте? Яка вона? Якого вона кольору? Який настрій викликає?

Мімічна гімнастика

Усміхніться,

- Як сонечко
- Як кіт на сонечку
- Як собачка господарю
- Як мамі
- Як клоуни у цирку

– Діти, у вас усіх були чудові усмішки, сміх розсипався по залу, а я його зловила.

Заключна вправа «Посмішка по колу».

ЗАНЯТТЯ 22

Формувати етичні уявлення дітей про добро і зло, про добре і погано на прикладах приказок з народної мудрості. Сприяти відновленню душевної рівноваги, духовному становленню та формуванню внутрішнього світу дітей, їх емоційно-соціальної адаптації в оточуючому світі. Сприяти об'єднанню дітей в колектив та створенню позитивної атмосфери в групі, розвивати почуття гуманного ставлення до оточуючих та самого себе. Спонукаати дітей діяти позитивно й відкрито поводити себе під час спілкування в групі.

Діагностична вправа «Психологічний клімат»

Діти ставлять паперові сердечка на різнокольорові сектори кола. Психолог діагностує позитивний чи негативний прояви настрою демонструють діти і відмічає у висновку, чи всі сьогодні задоволені своїми почуттями і настроєм. Якщо хтось із дітей поставить своє сердечко на

неблагоприємний сектор кола, то в кінці заняття пропонуємо усім дітям подарувати цій дитині свої символічні сердечка, щоб зігріти її своїм теплом, увагою, добротою, щирим словом.

Діти, давайте станемо в коло, а тепер уважно-уважно подивіться мені в очі й закріпіться в них... (організаційний момент).

1. Вправа «дерево ввічливості»

Діти, подивіться, яке чудове дерево у нас виросло. Ми помістимо його у вашій групі, воно буде нагадувати вам, щоб ви не забували говорити слова ввічливості всім, хто знаходиться поряд.

Психологічний висновок:

– Так, діти, дійсно, приємно, коли нам говорять добрі, лагідні слова і, навпаки, погані слова і люди, що їх говорять, викликають у нас неприємні почуття. Тому давайте завжди будемо чемними і говоритимемо один одному тільки добрі слова пам'ятаючи, що «Добре слово лікує, а зле - раниць».

Діти, а зараз давайте пограємо в гру з цією чарівною «Квіткою бажань».

Ви будете передавати її один одному і бажати свої найщиріші побажання і вони в майбутньому обов'язково здійсняться. Не забувайте при цьому дивитись в очі своєму другові і лагідним голосом і посмішкою виражайте йому своє добре ставлення.

По закінченні гри робимо психологічний висновок:

– Дуже добре, діти, ви сьогодні говорили і подарували своїм друзям багато чудових слів-побажань.

Правда, приємно отримувати компліменти?

Подумайте, кому ви завтра вранці подаруєте свій комплімент і добрі побажання вдома чи у дитячому садку?

А я вам бажаю завжди бути уважними і чуйними до тих, хто знаходиться поряд, всім завжди приємно почути від вас добре слово.

– Діти, а як ви дізнаєтесь, хто добрий чи злий? (По виразу обличчя).

– Так, діти, дійсно зовнішній вигляд показує нам характер людини. Яке обличчя, така й душа.

– Давайте спробуємо показати характер казкових героїв.

2. Вправа-тренінг «Герої добрі та злі» (мімічна гімнастика).

Психолог роздає дітям люстерка і називає почергово казкових героїв добрих та злих, а діти зображують позою і виразом обличчя характер героя. «СВІТ МІЙ, ДЗЕРКАЛЬЦЕ, СКАЖИ, ТА ВСЮ ПРАВДУ ПОКАЖИ», якою була:

Коза-Дерева

Карабас-Барабас

Бармалей

Баба-Яга

Змій Горинич

Попелюшка

Крокодил Гена

Лікар Айболит

Дюймовочка

Кіт Леопольд

Психологічний висновок:

Діти, ви дуже добре продемонстрували нам характери казкових героїв. Уявіть собі на мить, яким похмурим, холодним і невеселим би стало усе навколо, якби раптом сталось так, що всі стали злими. Я дуже рада, що ви всі вибрали собі в друзі добрих, чуйних, щирих, сміливих і сильних казкових героїв. Я впевнена, що вони завжди зможуть вам допомогти.

Діти, а кого з казкових героїв ви б вибрали собі в друзі?

3. Арт-техніка «Вибери собі казкового друга»

Психологічний висновок:

Я бачу, що ви всі вибрали собі в друзі веселих, добрих, чуйних, щирих, сміливих і сильних казкових героїв.

Уявіть собі, що вони можуть жити разом з вами у вашій уяві і з ними можна іноді поговорити, поділитись секретами, повеселитись і погратись, пожалітись, якщо хтось вас образив і навіть звернутись по допомогу і пораду у

складних ситуаціях. Я впевнена, вони обов'язково прийдуть на допомогу, якщо ви пригадаєте, як ваш герой сам знаходив вихід із складних ситуацій.

4. Тренінг «Як стати добрим»

Психологічний висновок:

Діти, дійсно, «Від ласкавих слів, утихає гнів». І в цьому теж сила слова. Ви дали Колючці стільки добрих порад, що своїм щирим серцем і доброю участю справді допоможете їй змінитись.

Давайте зараз усі разом виженемо злість із нашого життя.

5. Етюд «Вижени з себе злість»

Давайте видихнемо її із себе, я навіть відкрию їй двері і нехай вона іде геть назавжди. Закрийте очі. Зробіть сильний видих і подуйте на Колючку. (Діти роблять глибокий видих, з силою видихаючи із себе уявну злість, дують на Колючку, вона зникає за дверима, а замість неї з'являється, Фея Доброти з чудовою квіткою в руках).

– Погляньте, діти, злючка Колючка перетворилась на прекрасну Фею Доброти.

Заключна вправа «Посмішка по колу».

ЗАНЯТТЯ 23

1. Вправа «Слухаємо себе. Психологічний клімат»

Діагностика внутрішнього емоційного стану дітей.

Діти, сьогодні я хочу познайомитись із вами ближче. Я хочу дізнатись про те, які ви, що ви любите, що вам подобається, а що ні.

2. Етюд «Шосте почуття». Діагностика єдності групи. Визначити наскільки співпадають уподобання учасників.

Хід: діти відповідають на запитання, які записуємо у протокол:

- Який твій улюблений колір?
- Який твій улюблений день неділі?
- Яка твоя улюблена квітка?
- Яка твоя улюблена пора року?
- Яке тобі подобається число геометрична фігура?

- Чим найбільше подобається займатись?
- Яка твоя улюблена тварина?
- Яке твоє улюблене дерево?

– От виявляється, які ви всі різні.

А ще, діти, кожен з вас має ім'я – воно теж різне у кожного із вас. Його вам дали ваші батьки., Давайте пограємо в гру зі своїми іменами.

3. Вправа «Мое ім'я». Розвиток почуття ідентифікації, самосприймання та підвищення самооцінки.

Хід: діти по черзі стають на подіум і голосно називають своє ім'я, а всі повторюють його хором.

Діти, сподобалось вам, як ми вас називали?

Ваше ім'я найкраще, найнеповторніше. Треба любити своє ім'я, треба піклуватись про нього, щоб вас завжди називали лагідним, пестливим ім'ям. А ще не можна дражнитись – це всім неприємно.

Діти, часто ми забуваємо про себе або ж і зовсім не думаємо, не дбаємо про самих себе. Треба любити себе, піклуватись про себе, вміти пестити себе.

– Як? Наприклад, ось так:

4. Психологічне пестування «Як треба себе любити»

– Коли ви завтра прокинетесь уявіть себе на великому красивому білому кораблі.

Навкруги тепле, ласкаве море, голубе небо.

Над вами світить яскраве сонечко. Яка краса!

Тоді швидко вставайте, підійдіть до дзеркала, лагідно посміхніться собі, погладьте себе, весело привітайтеся з самим собою, похваліть себе, зробіть собі приємний комплімент.

Давайте потренуємось; як ми це робитимемо.

5. Вправа «Дзеркало» Тренінг позитивних емоцій. Підійдіть до дзеркала, посміхніться, скажіть собі: «Ось Я!», «Вище ніс!» , похваліть себе: «Я самий найкрасивіший, найрозумніший, найдобріший; найвеселіший і та інше. Я най-най-най...» самі придумайте які.

– Діти, правда приємно самому отримувати комплімент? Так, дуже приємно. А чи вмієте ви дарувати іншим приємні компліменти?

– Давайте зараз подаруємо один одному приємні компліменти.

6. Вправа -«Павутинка дружби». Психотренінг «Привіт, друже!».

Діти говорять один одному компліменти, називаючи на ім'я і передаючи своєму другові – тому, кому захочуть, яскравий клубочок, при цьому сплітають «павутинку дружби», потім кладуть її на підлогу й розглядають її цікавий, химерний малюнок, затим сідають навколо неї на стільчики.

Тепер ми знаємо ще один спосіб, як зробити приємне іншим і покращити їм настрій:

А; ця павутинка чудовим візерунком з'єднала справжніх друзів, тих кого Ви любите.

7. Бесіда «Про дружбу». Вербалізація почуттів.

- У вас є друзі?
- Навіщо потрібні друзі?
- Як би ви хотіли дружити?
- Яким, ви хочете, щоб був ваш друг?
- Що вам найбільше подобається робити з другом?
- Що ви не любите, щоб робив ваш друг?
- Що ти зробиш для свого друга?
- На якого казкового героя ви б хотіли бути схожими?
- Якого казкового героя, ви б хотіли мати за друга? Чому?

Вправа-ритуал «Посмішка по колу»

Хід: діти передають уявну посмішку по колу, нібито беруть її в руки і передають далі.

ЗАНЯТТЯ 24

Формувати у дітей позитивну самооцінку – поняття, що кожен унікальний, здібний і всімалюбимий. Вчити розуміти суть свого життя, намічати майбутню мету і робити кроки на шляху до її досягнення. Допомогти

дітям сфокусувати свою увагу на особистих позитивних аспектах, попрактикувати в публічних признаннях своїх досягнень. Розвивати, почуття приналежності до своєї країни, сім'ї групи дітей, дитячого садка, статі.

Хід заняття

Діти, сьогодні вас чекає чудовий сюрприз. Ви познайомитеся з найголовнішою людиною у світі

- Як ви думаєте, хто ця людина?
- Чому ви так думаєте? Якою вона повинна бути?

Зараз, діти, ви побачите портрет «Найголовнішої людини» у світі в цій чарівній скрині (коробці, шкатулці). Ви по черзі заглянете в неї, але не говоріть нікому, кого ви там бачили.

1. Вправа «Найголовніша людина у світі».

Запитуємо дітей, чий портрет вони бачили?

– Свій.

– Отже, хто найголовніша людина у світі?

– Я!!!!!!!!!!!!

А зараз я прошу вас, шановні «найголовніші люди» світу, представитись нам усім. Проспівайте, будь-ласка «Гімн своєму імені», а ми разом будемо вам підспівувати. Ви добре знаєте, що гімни бувають різними, а як їх виконують? (Стоячи, гордо, піднесено, голосно, урочисто).

2. Вправа «Гімн імені»

Кожна дитина по черзі виходить у коло і співає своє ім'я, а інші їй разом підспівують. Бачите, діти, яке у кожного з вас чудове, неповторне, горде, найкраще у світі ім'я..

Був день, коли ви з'явилися на світ і тоді найдорожчі вам люди, ваші батьки, дали це ім'я. Всі ви, діти, любі й дорогі для своїх батьків. Кожен з вас має право мати своє власне ім'я, яке записують у вашому першому державному документі «Свідоцтві про народження» (демонструємо його).

Давайте продовжимо робити нові відкриття про себе:

3. Вправа «Хто ми такі?»

- Катерино, хто ти? (Дівчинка, донька, сестричка, українка, майбутня школярка).

- А ти, Коля, хто? (Хлопчик, син, брат, майбутній учень).

Я думала, що ви всі просто діти, а виявляється ви всі різні: у кожного є своє власне ім'я, ви хлопчики або дівчатка, сини й доньки, братики й сестрички, і всі ви українці і майбутні учні.

- А хто знає, чим відрізняються хлопчики і дівчатка?

Які бувають дівчатка?(носять плаття, бантики, граються ляльками, заплітають кіски, люблять квіти).

- А які бувають хлопчики? (одягають штанці і сорочки, граються машинками і солдатиками).

- Який твій улюблений колір?

- Квітка?

- Яка твоя улюблена страва?

- Іграшка?

- Мультфільм?

- Хто твій найкращий друг?

4. Вправа «Які ми?»

- Подивіться і скажіть, чим ви схожі один на одного?

- А чим ви відрізняєтесь один від одного? Бачите, виявляється, які ви всі різні.

5. Вправа «Поділись успіхом»

Кожна дитина стає на подіум і називає своє ім'я та говорить, що вона найкраще вміє робити.

А тепер навпаки ви представите свого сусіда і присвоїте йому титул, що відповідає його найголовнішим рисам характеру.

Наприклад: Це Іринка, вона всім допомагає. Вона Фея Доброю і справедливості.

Діти, подивіться на ці знаки. Як ви думаєте, що вони означають,

можливо хтось знає, бачив таю.

Так, дійсно, ці символи означають щось зрозуміле усім людям.

Прапор нашої країни – це теж вид символу. А може хтось знає, що означає блакитна смужка?

А жовта?

Так, вони символізують голубе небо і золоту ниву достиглого хліба.

Домашнє завдання:

Я пропоную вам вдома створити свій особистий прапор. Хай допоможуть вам в цьому ваші батьки. Він, наприклад, може бути вашого улюбленого кольору, а на ньому знаходитимуться якісь символи, які відображають ваші особисті якості: що ви любите, що вмієте, як відноситеся до інших, про що мрієте.

Діти, сьогодні наш дитячий садок отримав незвичайну посилку. Нам прислали чарівні рожеві окуляри. Хто їх одягне, побачить оточуючий світ не простим і буденним, а незвичайним, все у рожевому кольорі.

Одягніть їх, пофантазуйте, яким ви бачите своє майбутнє. Уявіть, якою гарною буде ваша земля. Ким ви уявляєте себе і яким буде ваше щастя? Розкажіть, що ви бачили.

6. Вправа «Рожеві окуляри».

Діти одягають паперові рожеві окуляри, закривають очі і намагаються уявити те, про що їм говорять. Розповідають, що уявили.

Давайте ще трішки пограємо. Зараз я візьму у вас інтерв'ю, а ви розкажете нам про свої мрії і бажання.

1. Ким ти уявляєш себе в майбутньому?
2. Коли ти станеш багатим, що побажаєш зробити для себе, для людей, для своєї країни?
3. Якби ти став Президентом, то щоб зробив?

Діти, я бачу, які у вас чудові, добрі й корисні мрії і бажання. Я бажаю вам щоб вони обов'язково здійснились. Тому що, кожна людина нашої держави має право на вільний розвиток своєї особистості. Ви вільно

можете обирати собі майбутню професію, йти вчитись у, різні навчальні і заклади, вільно вибирати собі місце де ви хочете жити чи відпочивати. Хоч усі люди такі різні, але вони мають рівні права.

А зараз давайте вивчимо і запам'ятаємо девіз нашого сьогодення:
дня:

Хай завжди буде сонце,

Хай завжди буде небо,

Хай завжди буде мама,

Хай завжди буду я!

Я такий добрий, хороший

я найкращий

і найголовніший у світі і завжди буду таким!!!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г.С.Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704с.
2. Авдеева Н.Н. Вы и младенец: у истоков общения / Н.Н.Авдеева, С.Ю. Мещерякова.– М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
3. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская.– М.: Наука, 1980. – 336с.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили.– К.: Освіта, 1991. – 159с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. –2-е изд. – СПб: Питер, 2001. – 263с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев.– М.: Педагогика, 1980 – Т.1. – 230с.
7. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Избр.психолог.труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев.– М.: Педагогика, 1980 – Т.2. – С.103–127.
8. Анохин П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Большая медицинская энциклопедия: в 36т. – М., 1964. – Т.35. – С.365.
9. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., 1984. – 104с.
10. Аутичный ребёнок: Пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р.Баянская, М. М. Либлинг. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2000. – 333с.
11. Анциферова Л.И. К теории личности как развивающейся системе / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. –М.,1981. –С.3–19.
12. Базовий компонент дошкільної освіти. – К., 1998. – 48с.
13. Басов М.Я. Методика психологического наблюдения над детьми // Изб. Психолог. произведения / М.Я. Басов.– М.: Педагогика, 1975. – 432с.

14. Безсонова Т.І. Соціально-психологічні особливості соціально занедбаних дітей та середовища їх життєдіяльності / Т.І.Безсонова // Психологія: зб.наук.праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – Вип.23. – С.114-122.
15. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І.Д. Бех.– К.: Либідь, 2003. – 280с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех.– К.: Либідь, 2003. – 344с.
17. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих технологій / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1977. – №7. – С.5.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І.Д. Бех.– К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
19. Бодалёв А.А. Общая психодиагностика : Основы психодиагностики, нелид.психотерапии и психол.консультирования : учеб. пособ. для ун-тов по специальности«Психология» / А.А. Бодалёв. – М.: Изд-во МГІ, 1987. – 303с.
20. Бодалёв А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А.Бодалёв, Г.А. Ковалёв.– М.: Педагогика, 1992. – №5–6. – С.65– 70.
21. Боринская С. Дорога в волшебную страну / С.Боринская // Педология. Новый век. –2000. –№1. – С.22–27.
22. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар.пед.академия, 1995. – 209с.
23. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
24. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы / Г.М. Бреслав.– Рига, 1984. – 44с.
25. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребёнка в семье / Г.М. Бреслав // Вопросы психологии. – 1968. – №1. – С.41–47.

26. Бреслав Г.М. Проблема эмоциональной регуляции общения у дошкольников / Бреслав Г.М. // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.53–59.
27. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение / Г.М. Бреслав.– М.: Педагогика, 1990. – 140с.
28. Булах І.С. Методичні засади реалізації майбутніми вчителями основних положень особистісно орієнтовного виховання підлітків / Булах І.С. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологія.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Випуск 3(27). – С.140–148.
29. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование / Г.В. Бурменская, О.А.Карабанов, А.Г. Лидерс.– М.,1990. – 136с.
30. Валлон А. Психическое развитие ребёнка / А.Валлон. –М.: Просвещение, 1967. – 196с.
31. Варга А.Я. О двух подходах к изучению родительского поведения. Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения младших школьников / А.Я.Варга. – М., 1985. – С.23–27.
32. Вартанян Г.А. Эмоции и поведение / Г.А Вартанян, Е.С. Петров.– М. – Наука, 1989. – 144с.
33. Василенко И.А. Стили внутрисемейных отношений и трудности общения у детей младшего школьного возраста / И.А.Василенко // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика. – К.: Міленіум, 2002. – С.181-184.
34. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк.– М.: Изд-во Моск.ун-ва, 1984. – 200с.
35. Венгер Л.Л. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Венгер Л.Л.; общ. ред. А.В.Либина / Л.Л. Венгер. – М.: Смысл, 1998. – 685с.
36. Виленская Г.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте / Г.А.Виленская, Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2001. –Том 22, №3. – С.68-85.

37. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. Психология эмоций. Тексты / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С.3–28.
38. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 286с.
39. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142с.
40. Выготский Л.С. О психологических системах: собр.соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С.109–131.
41. Выготский Л.С. Учение об эмоциях: собр.соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.90–318, 220–242.
42. Выготский Л.С. Кризис семи лет: собр.соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.379.
43. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224с.
44. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собр.соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т.3. – 368с.
45. Вундт В. Основы физиологической психологии. Чувства и аффекты / В.Вундт. – СПб., 1880. – Вып.55. – Т.3. Г– Л, XVI. – С.216.
46. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., МГУ, 1976. – 149с.
47. Гельгорн Э. Эмоции и эмоциональные расстройства / Э.Гельгорн, Дж.Луфборроу. – М.: Изд-во «Мир». – М., 1966. – 676с.
48. Гилева О.Б. Влияние социальных условий на структуру темперамента / О.Б. Гилева, Т.В. Бочарова // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С.73–75.
49. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 147с.
50. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей / О.В. Гордеева // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

51. Грот Н. Психология чувствований в её истории и главных основах / Н.Грот. – СПб., 1878-1880. – С.418–497.
52. Даль В. Толковый словарь живого русского языка : в 4 т. / В.Даль. – М.: Русский язык, 1978. –Т.2. –И-О. –1979. –779с.
53. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С.22–23.
54. Дарвин Ч. Сочинения: т.5. Выражение эмоций у животных и человека. Собр. соч. т. 5 / Ч.Дарвин. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 530 с.
55. Декарт Р. Избранные произведения / Р.Декарт; ред. В.В.Соколова. – М.: Политиздат, 1950. – 712с.
56. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. психолог. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Дідук І.А. – К., 2000. – 20с.
57. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання : навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128с.
58. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович.– М.: Яуза, 1996. – 254с.
59. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов.– К.: Политиздат, 1987. – 142с.
60. Додонов Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов.– М.: Политиздат, 1978. – 270с.
61. Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. 1996. – №2. – С.104 – 113.
62. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія : навч. посібник / Т.В. Дуткевич.– К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
63. Эльконин Д.П. Психическое развитие в детских возрастах / Д.П. Эльконин.– Воронеж, 1995. – 416с.

64. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баянская, М.М.Либлинг. – М.: МГУ, 1990. – 196с.

65. Эмоциональное развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Кошелева, В.И.Перегида, О.А.Шаграева; под ред. О.Ш. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 176с.

66. Життєві кризи особистості : у 2- ч. / за ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.І. – 356с.

67. Заброцький М.М. Вікова психологія : навч.посібник / М.М. Заброцький. – К.: МАУП, 1998. – 92с.

68. Закаблук А.Г. Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07»Педагогічна та вікова психологія» / Закаблук А.Г. – Л.: 1986. – 19с.

69. Закон України “Про дошкільну освіту”. – Розділ IV. – С.22.

70. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С.243–267.

71. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец.– М., 1967. – 322с.

72. Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций / А.В. Запорожец // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981. – С.59–73.

73. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В.Запорожец; под ред. В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. Психологическое развитие ребенка. –318с.

74. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей / А.И. Захаров.– М.: Педагогика, 1986. – 110 с.

75. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника : пособ. для воспитанников детского сада / А.В. Запорожец.– М., 1985. – 176с.
76. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. – М., 1986. – 176с.
77. Зеньковский В.В. Психология детства: учеб. пособ. для вузов / В.В. Зеньковский– М.: Academia, 1996. – 346с.
78. Земская М. Семья и личность / М.Земская; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986. – 233с.
79. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П.Зинченко, С.Д. Смирнов.– М.: МГУ, 1983. – 164с.
80. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард.–М.: МГУ, 1980. – 439с.
81. Изард К.Е. Психология эмоций: пер. с англ. / К.Е. Изард– СПб.: Питер, 2000. – 464с.
82. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребёнка. Теория и практика: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Е.И.Изотова, Е.В. Никифорова.– М.: Академия, 2004. – 288с.
83. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин.– СПб.: Питер, 2002. – 752с.
84. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояние) / Е.П. Ильин.– М.: Просвещение, 1980. – 199с.
85. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет / В.Е. Каган // Вопросы психологии, 2000. – №2. – С.65– 69.
86. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. / Т.С.Кириленко.– К: Либідь, 2007. – С.49-51.
87. Кириленко Т.С. Виховання почуттів / Т.С. Кириленко. – К.: Політвидав України, 1989. – 93с.
88. Кириленко Т.С. Субъектность эмоциональных переживаний как механизм самоизменения личности / Т.С.Кириленко // Г.И.Челпанов и

современность: проблемы развития современной психологической науки: сб. науч. трудов. – М.; К., 2000. – С.84–91.

89. Кистяковская М.Ю. О стимулах вызывающих положительные эмоции / М.Ю. Кистяковская // Вопросы психологии. –1965. – №2. – С.137–138.

90. Ковалёв А.Г. Воспитание чувств / А.Г.Ковалёв. –М.: Педагогика, 1971. – 94с.

91. Ковалёв С.В. Психология современной семьи : информ. –метод. материалы к курсу «Этика и психология семейн. жизни»: кн.. для учителя / С.В. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1988. – 208с.

92. Ковалёв С.В. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда / С.В. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.13–24.

93. Кононко О.Л. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – №9. – С.10–14.

94. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О.Л. Кононко.– К.: Освіта, 1998. – 255с.

95. Кононко О.Л. Розвинена особистість як гарантії життєвої компетентності / О.Л. Кононко // Початкова школа. – 2001. – №3. – С.10–15.

96. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.

97. Котирло В.К. Самостійна художня діяльність дошкільників / В.К. Котирло // Дошкільне виховання. – 1976. – №4. – С.7–11.

98. Котирло В.К. Вимога дня – ініціатива, творчість / В.К. Котирло // Дошкільне виховання. – 1976. – №3. – С.4–5.

99. Котырло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности / В.К.Котырло, Т.М. Титаренко. – К.: Общество «Знание» УССР, 1977. – 48 с.

100. Котырло В.К. Растет гражданин / В.К. Котырло. – К.: Рад. школа, 1980. – 80 с.

101. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребёнка в детской практической психологии / А.Д. Кошелева и др. // Психолог в детском саду. – 2000. – №2– 3. – С.12–17.
102. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Питер, 2001. – 992с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
103. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255с.
104. Крюкова С.В. Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3-6 лет / С.В. Крюкова. – М.: Генезис, 2002. – 144с.
105. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира у детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 170с.
106. Кузьменко В.У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В.У. Кузьменко // Дошкільне виховання. –2001. –№9. – С.15–20.
107. Кузьменко В.У. Створення індивідуально орієнтованих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку / В.У. Кузьменко // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип..19.С.34– 37.
108. Кузьменко В.У. Концептуальна модель розвитку індивідуальності дитини 3-7 років / В.У. Кузьменко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка АПН України; за ред.. С.Д.Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2005. –Т.7. – Вип.1. – С.170–179.
109. Кузьменко В.У. Відверті розмови психолога з батьками / В.У. Кузьменко, О.Г. Коберник // Дошкільне виховання. –2005. – №8. – С.5–7.
110. Кулачковская С.Е. Культура педагогического общения воспитателя с ребенком / С.Е. Кулачковская // Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л.Н.Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1990. – С. 267-293.
111. Куликов Л.В. Классификация настроений по количественным критериям / Л.В. Куликов // Психология психических состояний: сб. науч. статей. – Изд-во Казан. ГПУ, 1999. – Вып.2. – С.51-64.

112. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье / Е.И. Кульчицкая. – К.: Рад.школа, 1983. – 120с.
113. Кульчицька О.І. Розвиток почуттів і емоцій у дітей раннього та дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук: спец. 19.00.07»Педагогічна та вікова психологія» / Кульчицька О.І. – К., 1996. – 49с.
114. Кульчицька О.І. Розвиток емоцій у дошкільному віці / О.І. Кульчицька. – К., 1997. – 37с.
115. Кемпбелл Р. Как на самом деле любит детей / Р. Кемпбелл. – М.: Знание, 1992. – 125с.
116. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов на Дону, 1999. – 186с.
117. Лазарус Р. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса / Р. Лазарус / под ред. Л.Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 330с.
118. Ланге Н.Н. Психология. Основные проблемы и принципы / Н.Н. Ланге. – М.: Мир, 1922. – 312с.
119. Ланге Н.Н. Психический мир : избр. психолог. труды / Н.Н. Ланге; ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО Модэк, 1996. – 367с.
120. Лангмейер И. Психологическая деривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага, 1984. – 428с.
121. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 279с.
122. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80с.
123. Леонтьев А.Н. Субъективная семантика и смыслообразование / А.Н. Леонтьев //Вестник Московского ун-та. – Сер. 14, Психология. – 1990. – №3. – С.33– 42.

124. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1984. – 493с.
125. Леонтьев А.Н. Общение как объект психологического исследования / А.Н. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С.106–123.
126. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392с.
127. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.– 2-е изд.– М.: Политиздат, 1977. – 304с.
128. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Педагогика, 1983. – Т.2. – 320с.
129. Линдслей Д.Б. Эмоции / Д.Б. Линдслей // Экспериментальная психология. – М., 1960. – С.629–684.
130. Лисина М.А. Проблемы онтогенеза общения / М.А. Лисина.– М.: Педагогика, 1986. – 144с.
131. Лисина М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье / М.И. Лисина. – К.: Знание, 1983. – 49с.
132. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина М.; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997.
133. Лисина М.И. Становление потребности в общении со взрослыми и сверстниками / М.И.Лисина, Л.Н. Галигузова // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М.; 1980. – 175с.
134. Люблянская А.А. Очерки психического развития ребенка / А.А. Люблянская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 545 с.
135. Макдауголл У. Различение эмоций и чувства / У.Макдауголл // Психология эмоций : тексты– М.: Изд-во МГУ, 1984. – 154 с.
136. Максименко С.Д. Общая психология: Учеб. пособ. / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2004.-528с.
137. Менчинская Н.А. Психическое развитие ребёнка от рождения до десяти лет / Н.А. Менчинская. – М.: ИПП, 1996. – 185с.

138. Митева Л.Б. Взаимоотношения между взрослыми и детьми / Л.Б. Митева. – М.; 1983. – 240с.
139. Мухина В.С. Детская психология. Серия Мир психологии / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352с.
140. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина.–[5-е изд., стереотип]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456с.
141. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребёнка / В.С. Мухина // Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. –М.; Воронеж, 1999.
- 142.Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Насонова Е.Б.– К. – 1990. – 20с.
143. Наем Дж. Психология и психиатрия в США / Дж. Наем.– М. Прогресс, 1984. – 304с.
144. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов.– М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.3 :Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632с.
- 145.Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности / А.Е. Ольшанникова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С.93-105.
146. Ольшанникова А.Е. От двух до двенадцати (об эмоциональном воспитании дошкольников и младших школьников) / А.Е. Ольшанникова // Семья и школа. –1979. –№9. – С.26–28.
147. Орбан-Лембрик Л.Е. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму / Л.Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2004. – №1. – С.71–82.
148. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. / под ред. Д. Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988. – 136с.

149. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 1999.
150. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В.Павелків, О.П. Цигикало. – К.: Академ-видав, 2008. –432с.
151. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов.– М., 1951. – Т.2. – С.214– 218.
152. Переверзева И.А. Психофизиологический анализ индивидуальных различий по эмоциональности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук / Переверзева И.А. – М., 1986. - 20с.
153. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский.– М.: Политиздат, 1982. – 255с.
154. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский.– Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512с.
- 155.Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская.– М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
156. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659с.
157. Піроженко Т.О. Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи / Т.О .Піроженко // Дошкільне виховання. – 2001. – №12. – С.10–11.
158. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, Л.І. Тищук. – Житомир : ПП Євенок «Приватна друкарня бліц-Друк», 2003. –176с.
159. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250с.
160. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 272с.

161. Популярная психология для родителей: [сборник / сост. А.С. Спиваковская, Г.А.Ковалёв]; под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Педагогика, 1988. – 253с.

162. Приходько Ю.О. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд.психолог. наук: спец.19.00.07-педагогическая, детская и возрастная психология / Приходько Ю.О. –К.,1980. –25с.

163. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психолог. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Приходько Ю.О. – К., 1997. – 46с.

164. Психология дошкольника: хрестоматия для студентов средних пед. учеб. заведений / [сост. Г.А. Урунтаева]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 408с.

165. Психолог в дошкольном учреждении: Метод. рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В.Лаврентьевой. – М.: Издательство «ГНОМ» Д, 2002. – 144с.

166. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440с.

167. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А.В.Запорожца, Я.З. Неверович; Научно-исследовательский ин-т дошкольного воспитания; Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 176с.

168. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт.– М.,1972. – 168с.

169. Разумова А.В. Адекватность образа ребёнка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Разумова А.В. – М., 2004. – 24с.

170. Рейнвальд Н.И. Психология личности / Н.И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН. – 1987. – 200с.
171. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; пер.с пол.; вступ. ст. В.К. Вилюнаса; ред-я О.В. Овчинниковой. – М.:Прогресс, 1979. – 392с.
172. Репина Т.А. Чувства ребёнка / Т.А.Репина // Дошкольное воспитание. – 1963. №1.
173. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – М.: Гуманист.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 240с.: ил.- (Азбука психологии).
174. Роговик Л. Психомоторика дитини / Л.Роговик. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
175. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн.– М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 528с.
176. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.– СПб.: Питер Ком, 1999. – 720с.
177. Русалова М.Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека / М.Н.Русалова. – М. – 1979. – 171с.
- 178.Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.В. Самоукина.– М.: Новая школа, 1995. – 144с.
179. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина. – М.: ИНТОР, 1997. – 192с.
180. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1997. – 152с.
- 181.Сикорский И.А. Начатки психологии / И.А. Сикорский. – К., 1909. – 138с.
182. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства / И.А. Сикорский. – СПб., 1884. – С.43–56.
183. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.29– 46.

184. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966. – 95с.
185. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О.Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.5–14.
186. Современная украинская энциклопедия Харьков: « Книжный Клуб, Клуб Семейного досуга», 2005. –Т.10. – 416с.
- 187.Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 200с.
188. Спиваковская А.С. Популярная психология для родителей / А.С Спиваковская; под ред. А.А.Бодалёва. – М.: Педагогика, 1989. – 253с.
189. Спирева Е.Н. Влияние личностных особенностей родителя и ребёнка на стиль семейного воспитания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук: 19.00.07«Возрастная и педагогическая психология» / Спирева Е.Н. – М., 2004. – 26с.
190. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю // Избр. произведения в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К., 1979. – Т.2. – С.454–462.
- 191.Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А.Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 335с.
192. Теплов Б.М. Способности и одарённость // избр. труды: в 2 т. / Б.М .Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328с.
193. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук: спец. 19.00.07»Педагогічна та вікова психологія» / Титаренко Т.М. – КДУ ім. Т.Шевченка. – К., 1994. – 48с.
194. Тихомиров О.К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров, В.Е Ключко // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С.23– 31.

195. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособ. для студентов / Г.А. Урунтаева. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – 32с.
196. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1995.
197. Устич С.І. Системне дослідження суспільства / С.І. Устич. – Львів : Світ, 1992. – 136с.
198. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинський ; под ред. А.И.Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Педагогіка, 1974. – Т.1. – 584с., Т.2. – 438с.
199. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208с.
200. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: в 4 т. / К.Фопель ; пер. с нем. – М.: Генезис, 1998. – Т.1. – 160с.
201. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье // под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 141с.
202. Фортунатов Г.А. Чувства. Общая психология: учебное пособие / Фортунатов Г.А. – М. – 1970. – С.21-35.
203. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем. общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А.Леонтьева; доп.ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
204. Фресс П. Эмоции .Экспериментальная психология / П. Фресс. – М.: Прогресс, 1975. – Вып.5. – С.111-195.
205. Фрейд З. Печаль и меланхолия .Психология эмоций: тексты / З.Фрейд. – М., 1984.
206. Фрейджер Р. Личность : Теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен . – СПб.: Еврознак, 2001. – 864с.
207. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
208. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / Чамата П.Р. – К.: Знання, 1965. – 48с.

209. Чебыкин А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. – №4. –Т.10, 1989. – С.135–141.
210. Шаграева О.А. Детская психология : Теоретический и практический курс: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / О.А. Шаграева.– М.: Гуманист.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 368с.
211. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г.Х. Шингаров. – М.: Наука, 1971. – 355с.
212. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер . – М.:Изд-во ЭКСПО. – Пресс, 2000. – 512с.
- 213.Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская // Директор школы. – М.: Сентябрь, 2000. – 176с.
214. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С.39–45.
215. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М.Якобсон. – М.: Изд-во акад.пед.наук РСФСР, 1956. – 239с.
216. Якобсон П.М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических заданий / П.М. Якобсон // Психология применения знаний к решению учебных задач. – М., 1958. – С.188-230.
217. Arnold M.B. Emotion and Personality: V. 1. Psychological aspects; V. 2. Neurological and psychological aspects / M.B. Arnold. – N.Y., 1960.
218. Bridges K.M. Emotional development in early infancy / K.M. Bridges // Child Development. – 1932. – V. 3. – P. 324-341.
- 219.Gray J.A. The psychology of fear and stress / J.A. Gray. – N.Y., 1971.
- 220.Singer J.L. Daydreaming: An introduction to the experimental Study of inner experience / J.L. Singer. – N.Y.: Random House, 1966.
- 221.Watson J. Behaviorism / J. Watson. – London: Kegan Paul, 1930.
- 222.Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion /

B. Weiner // Psychol. Review. – 1985. – V. 89 (4). – P. 548-573.

