

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет психології та соціальної роботи

(повне найменування інституту/факультету)

Кафедра практичної та клінічної психології

(повна назва кафедри)

## К в а л і ф і к а ц і я н а р о б о т а

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

### Аналіз психологічних особливостей соціо-емоційного розвитку старших дошкільників

Analysis of psychological characteristics and stages of socio-emotional development of older preschoolers

Виконала: здобувачка заочної форми навчання  
спеціальності 053 Психологія

Освітня програма Психологія

Патока Карина Олександрівна

Керівник канд.істор.н., доц.. Піщевська Е.В.

Рецензент к.психол.н.,доцент,зав.кафедри

дошкільної і початкової освіти КЗВО, Академія

неперервної освіти Одеської обласної ради Цибух Л.М.

Рекомендовано до захисту:

Протокол засідання кафедри

№ \_\_ від \_\_.11. 2023 р.

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_ Псядло Е.М. \_\_\_\_\_

(підпис)

Захищено на засіданні ЕК № \_\_\_\_\_

протокол № \_\_ від \_\_\_\_\_ 12.2023 р.

Оцінка \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК \_\_\_\_\_ Родіна Н.В.

(підпис)

Одеса – 2023



## **ЗМІСТ**

**СТОР.**

**ВСТУП**

**3**

### **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

**8**

1.1. Дослідження проблеми розвитку емоційної сфери старших дошкільників

8

1.2. Соціальні емоції в структурі психічного розвитку старшого дошкільника

13

1.3. Функціональне значення «соціальних емоцій» в психології

24

1.4. Характеристика спілкування з однолітками у старшому дошкільному віці

34

**Висновки до розділу 1**

**37**

### **РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

**40**

2.1. Розвиток емоційної сфери дітей старшого шкільного віку

40

2.2. Аналіз підходів щодо розвитку емоційної та комунікативної сфери

дітей старшого дошкільного віку

44

2.3. Психологічний аналіз структури соціальних очікувань у

старшому дошкільному віці

47

**Висновки до розділу 2**

## ВСТУП

Розвиток емоційної сфери дошкільнят належить до найбільш важливих проблем у дитячій психології та педагогіці. Перший період психічного розвитку дитини в дошкільному дитинстві відповідальний. Закладаються основи всіх психічних якостей особистості, пізнавальних процесів та видів діяльності. Головна задача гармонійного розвитку дошкільнят передбачає досить високий рівень розвитку її емоційної сфери. Це пов'язано з розвитком усіх соціальних та психічних процесів у становленні особистості дитини. Дитина ще не вміє керувати своїми емоціями, почуття швидко виникають і швидко зникають. Розуміння своїх емоцій та почуттів є важливим моментом у становленні особи зростаючої людини. З розвитком емоційної сфери у дошкільника почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню. Дошкільник вчиться розуміти не тільки свої почуття, а й переживання інших людей, розрізняти емоційні стани через міміку та пантоміму.

Дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка справляє величезний вплив на особистісний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Особливої уваги заслуговує вивчення емоційного ставлення дитини дошкільного віку до однолітків, оскільки ставлення загалом є проєкцією особистісного розвитку людини, який започатковується саме у цьому віці. В структуру ставлення входять когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Співвідношення когнітивного та емоційного компонентів з віком змінюється. Чим молодша дитина, тим менш наявне в її ставленні знання і тим більшого значення у її поведінці мають емоції. Виходячи з цього, між термінами ставлення і емоційне ставлення, коли йдеться про дошкільний вік, можна поставити знак рівності.

Значення емоційної сфери сприймається як найважливіший аспект всебічного гармонійного розвитку. Відзначаючи значущість розвитку емоційної сфери дитини, А.В. Запорожець констатував, що емоції дошкільника необхідно вирощувати, виховувати та розвивати в діяльності. Емоційна сфера дитини розглядається як одна з базових передумов загального психічного розвитку, як ядро становлення особистості

дитини, її поведінки, як основи формування вищих психічних функцій, як один із фундаментальних внутрішніх факторів, що визначають психічне здоров'я дитини та становлення її психіки.

Дослідженню проблеми розвитку емоційної сфери присвячено значна кількість робіт закордонних та вітчизняних дослідників. Аналіз робіт свідчить, що емоційна сфера - це, в першу чергу, вираз характеру, темпераменту, що виявляється у певних почуттях та емоціях. Визначаючи силу та динамізм прояву почуттів, емоційна сфера є сукупність особистісних аспектів. Вона є регулятором відносин особистості до зовнішнього світу, по суті, виконує захисну функцію, розповідає оточуючим про стан людини. У найбільш загальному розумінні емоційна сфера сприймається як складна система взаємодіючих та взаємозумовлюючих афектів, настроїв, станів та почуттів. Тому зміст поняття емоційна сфера пов'язана, в першу чергу, з описом змісту понять емоції та почуття.

Сучасний дошкільник розвивається в умовах кардинальних економічних, політичних, соціальних перетворень, наслідків пандемії коронавірусу в суспільстві. Це призводить до зміщення акцентів у характері вимог, що пред'являються суспільством до людини. Проісходящі в суспільстві соціально-економічні зміни викликали звернення уваги педагогів та психологів на формування емоційно стійкої, соціально адаптованої, творчої особистості, здатної реалізовувати демократичні перетворення, адекватно переносити протиріччя та напрямки нинішньої соціокультурної ситуації.

Дошкільний вік особливо сприятливий для розвитку емоційної сфери. У цей період дитина здатна навчитися розрізняти істинні і зовні емоції, переживати їх, розуміти емоційний стан інших людей, виявляти співчуття (емпатію) навколишнім. Дитина набуває емоційного досвіду у процесі взаємодії з людьми: батьками, вихователями, однолітками. Великим потенціалом у розвитку емоційної сфери дошкільнят має образотворча діяльність, представлена в дошкільній освіті малюванням, ліпленням та аплікацією. Основним призначенням образотворчої діяльності є образне відображення насправді. Тут перед дитиною відкриваються широкі можливості для вираження того, що схвилювало, зацікавило, викликало у

душі цілий спектр емоцій.

Роль емоцій у житті людини, їх вплив на представлення та формування особистості дитини представляють інтерес для дослідників різних областей знань (філософських, психологічних, педагогічних та ін.). Завдяки емоційності всі види відомих процесів придбали виборчість та направленість. Емоції воздействуют на все компоненти пізнання: на ощущение, восприятие, воображение, память, чме.

На вирішення проблеми становлення зростаючої людини спрямовані зусилля сучасної психологічної науки і практики, орієнтовані на особистісний розвиток дитини. Становлення зростаючої дитини являє собою складний процес самореалізації та персоніфікації соціального, який розгортається в конкретному соціокультурному просторі відповідно до законів його буття.

Можливість виникнення і функціонування такого механізму нам бачиться в процесі соціо-емоційного розвитку дошкільника, сутнісно-змістовний сенс якого не обмежується лише наданням певних соціальних норм і правил. Динаміка соціо-емоціонального розвитку відображає особливий стан порівневого накопичення особистістю соціального досвіду, основу якого складають узагальнені переживання її суб'єктивної значущості.

Ухвалення соціального як внутрішнього особистісного надбання, як досягнень особистості, його реалізація в індивідуальному як готовність до активної просоціальної діяльності не тільки тут і зараз, але і в майбутньому, в іншому соціальному просторі на основі особистого вибору, і активної внутрішньої позиції дозволяють припустити багаторівневий характер соціо-емоційного розвитку дошкільнят.

Проблема соціально-емоційного розвитку дошкільників не нова у психолого-педагогічній науці, її висвітленням займалися А.В.Запорожець і Я. Неверович, С.Максименко, С. Лазаревич та інші. Однак здебільшого ці дослідження стосуються компетентнісного підходу до соціального розвитку або ж розвитку емоційної сфери дошкільників. І лише окремі праці торкаються питання комплексного дослідження соціально-емоційного розвитку, зокрема, О.Л. Кононко , І.О. Лапченко .

У наукових дослідженнях накопичено значний матеріал, що розкриває

сутність соціальних очікувань як особистісних феноменів як механізму нормативної активності ( М.Л. Гомелаурі, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекхаузен та ін.).

Дослідниками відзначається, що питання формування активної особистісної позиції тісно пов'язані з проблемою соціальних очікувань особистості. Вчені виявили особливу значимість характеру взаємодії дитини з соціумом у виникненні її очікувань. Проблеми суб'єктивного відображення такої взаємодії в соціальних переживаннях дитини і її взаємозв'язку з розвитком очікувань потребують подальшої розробки.

Однак у психологічній літературі недостатньо приділяється уваги корекції емоційних станів дошкільнят, що виникають у процесі спілкування з однолітками, у більшості досліджень розглядаються окремі емоційні стани (тривожність, агресивність та ін) та способи їх подолання.

Менш вивченим з точки зору соціальних очікувань є дошкільний вік, тим часом він виступає початковим етапом зародження власної позиції по відношенню до соціуму в динаміці соціо-емоційного розвитку.

Необхідність дослідження проблеми визначила вибір теми кваліфікаційної роботи: «Аналіз психологічних особливостей соціо-емоційного розвитку старших дошкільників».

**Мета дослідження:** виявлення психологічних особливостей розвитку соціальних емоцій дітей старшого дошкільного віку.

**Об'єкт дослідження:** соціальні емоції дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості соціальних емоцій старших дошкільників.

**Завдання дослідження:**

- 1) зробити теоретичний аналіз понять емоційна сфера, соціальні емоції ;
- 2) виявити особливості прояву емоційних станів дошкільнят під час спілкування з однолітками;
- 3) визначити проблеми розвитку соціо-емоційної сфери старших дошкільнят;
- 4) провести емпіричне дослідження психологічних особливостей соціальних емоцій старших дошкільників.



**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження, що формує експеримент (у формі організованих корекційно-розвивальних занять з дітьми старшого дошкільного віку), констатуючий та контрольний експерименти, методи якісного та кількісного аналізу отриманих даних (зокрема і методи математичної статистики: критерій Фішера, коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена).

Результати дослідження можуть використовуватися в роботі практичних та шкільних психологів, психотерапевтів, вихователів, соціальних педагогів.

Робота апробована на 79-й звітній студентській науковій конференції ОНУ імені І.І. Мечникова.

**Структура роботи.** Робота включає вступ, три розділи, висновки по кожному із розділів, загальний висновок, список використаної літератури, додатки.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ СТАШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

### **1.1. Дослідження проблеми розвитку емоційної сфери старших дошкільників**

Емоції – певний ступінь психологічного стану, виражена у формі конкретного переживання по відношенню до людей та навколишнього світу. У Короткому психологічному словнику дано таке визначення емоцій: Емоції людини - конкретні почуття до предметів, відповідальним його найвищим потребам. Емоції виражають оцінне ставлення до окремих умов, які сприяють чи перешкоджають здійсненню діяльності (наприклад, страх, гнів), до конкретних досягнень у ній (радість, прикрість), до сформованих чи можливих ситуаціям тощо.

Г. А. Вартамян у роботі «Емоції та відхилення» відзначають, що основні зміни в емоційній сфері у дітей на етапі дошкільного дитинства обумовлені встановленням ієрархії мотивів, появою нових інтересів та потреб. Поступово дитиною - дошкільнятком освоюються експресивні форми вираження емоції – інтонація, міміка, пантоміміка. Опанування цими виразними засобами, крім того, допомагає йому глибше усвідомити переживання іншого.

Якщо у сприйнятті, відчуттях, пізнавальних процесах відбиваються різноманітні предмети та явища, їх різні якості та властивості, можливі зв'язки та залежності, то в емоціях та почуттях людина виявляє своє ставлення до змісту пізнаваного. Між людиною та навколишнім світом складаються об'єктивні відносини, що стають предметом почуттів та емоцій. Багатство емоційних переживань допомагає людині глибше розуміти те, що відбувається, більш тонко проникати в переживання інших людей, їх міжособистісні відносини, що сприяє пізнанню людиною самого себе, своїх можливостей, здібностей, достоїнств та недоліків, світу навколишніх його предметів та явищ. З усіх визначень одне з найкоротших належить К. Ланге: емоції – це душевні рухи. Саме таке розуміння та визначення емоцій є найбільш поширеним і

найбільш усталеним у психологічній літературі. За визначенням С. Л. Рубінштейна, емоція – особлива суб'єктивна форма існування та розвитку потреб.

Можна зустріти й інші визначення емоцій, хоч і близькі дощойно даному, але інші функції, що відбивають їх. З погляду В. К. Вілюнаса, основу емоційного явища складає особливе переживання суб'єктом окремих елементів образу, що надає їм цільову характеристику і спонукає суб'єкта до цілеспрямованої діяльності. Іншими словами, емоції вказують: потрібно наблизитися, прагнути, досягати або, навпаки, ховатися, відступати, уникати. У своєму формулюванні Емоції- суб'єктивний носій мотивації поведінки- В. К. Вілюнаспідкреслює одну з найважливіших функцій емоцій. У цій своїй функції емоції є найважливішим психологічним механізмом психічної регуляції поведінки, особливо ранніх етапах розвитку. Таким чином, визначення емоційних явищ даються через ті чи інші функції, які, на думку дослідника, виконуються ними. Ці функції різні та їх досить багато (спонукальна, оцінна, зміст утворює, що підкріплює і т.д.) Частково вони повторюються у різних авторів.[15]

Вивчення і аналіз наукових джерел засвідчив, що розуміння сутності поняття «емоційна сфера» ґрунтується на з'ясуванні специфіки його провідних категорій та осмисленні фундаментальних наукових положень про особистість як систему, що розвивається. Проведене теоретичне дослідження показало, що з поняттям емоційна сфера особистості тісно пов'язані такі поняття, як емоційна культура, емоційність особистості, які деякими науковцями розглядаються як синоніми.

Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями неможливе тільки на рівні усвідомлення. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики суттєвого значення набуває проблема виховання духовної культури особистості та її важливої частини – емоційної культури. Так, М.Боритко емоційну культуру особистості визначає як процес творчої самореалізації, сукупності духовних й матеріальних цінностей, специфічного способу людської діяльності, як середовище, в якому зростає особистість.

Формування емоційної культури дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку відбувається на базі зародження і розвитку у неї рефлексії, емоційного передчуття, становлення внутрішнього плану дій, довільної поведінки і змін в орієнтації на соціальні норми, спричинених включенням у нові соціальні стосунки. Таким чином, особливості емоційного розвитку дитини: вдосконалення вмінь визначати емоційний стан іншої людини, інтелектуалізація переживань і формування елементарної саморегуляції поведінки (І.Бех, Л.Божович, В.Вілюнас, О.Запорожець, О.Кононко, П.Якобсон) вказують на сенситивність даного періоду для виховання і розвитку емоційної сфери.

З опорою на значну кількість досліджень емоційність розглядається як стійка інтегральна властивість особистості, яка характеризує знак, модальність та динаміку її емоцій і почуттів. Структура емоційності у контексті даного дослідження визначається двома характеристиками: якісними (знак та модальність домінуючих емоцій); динамічними (легкість виникнення, сила, інтенсивність, глибина і тривалість емоційного переживання).

Якісні характеристики емоційності представлені емоціями чотирьох модальностей: радості, гніву, страху та журби . Серед основних динамічних параметрів емоційності виділено емоційну збудливість, інтенсивність емоцій, їх тривалість (емоційну лабільність – ригідність), емоційну стійкість. Емоційна збудливість розглядається як виражена готовність людини емоційно реагувати на значущі для неї подразники, інтенсивність емоцій – як глибина емоцій або сила почуттів. Емоційна лабільність характеризується як швидка та достатньо різка зміна емоцій і почуттів, яка проявляється у тому, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин і партнерів, вільно «виходить» з одних емоційних станів та «входить» в інші. Емоційна ригідність трактується як своєрідна «в'язкість» емоцій, застрягання особистості на певних емоційних переживаннях. Емоційна стійкість особи визначається за ступенем впливу емоцій на ефективність її діяльності.

Різні форми переживання почуття – емоції, афекти, настрої, стресові стани та почуття - утворюють емоційну сферу особистості, яка являється одним з регуляторів

поведінки людини та пізнання, вираженням складних відносин між людьми. Емоційна сфера - явище складне, багатогранне, що відображає поліфонію як самої особистості, так і її взаємодії з багатством навколишнього світу. Основу емоційної сфери складають безпосередньо емоції, почуття, потреби. Будучи первинними формами «психічного життя» (Л.Божович), емоції виконують ідеаторну (охоронну) функцію, а також слугують містком в переході зовнішніх впливів в особистісний зміст.

В структурі емоційної сфери Л.Божович виділяє сенсорну систему, яка забезпечує взаємодію особистості з оточуючим світом через звуки, зорове сприймання, кінетичні і тактильні відчуття. Саме через сенсорну систему відбувається розвиток і збагачення емоційного досвіду дитини . Емоційний досвід можна визначити як змістову характеристику емоційної сфери особистості, яка включає не лише позитивні і негативні емоції, а й увесь спектр відтінкових станів і почуттів. Функціонування всієї структури емоційної сфери забезпечується рядом внутрішніх емоційних механізмів: Я тут!- емоційний настрой;  
емоційне реагування;  
емоційна диференціація;  
емоційно-рольова ідентифікація;  
емоційне обособлення.

На основі визначення емоцій і почуттів І.Бех, О.Кононко, В.Семиченко, по-іншому розкрили сутність поняття емоційної сфери особистості. Так, за їх переконанням, емоційна сфера дитини охоплює сукупність емоцій як особливих психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами й мотивами, а також почуття як стійкі емоційні ставлення до навколишньої дійсності та відображення емоційної сторони духовного світу особистості, що зростає [2]. Можна також сказати, що ця сфера являє собою сукупність таких психічних процесів, які виражаються у формі її переживання, ставлення до матеріальних і духовних явищ довкілля.

Емоційну сферу також вважають компенсаторною сферою духовного життя

особистості, оскільки вона призначена для утримування процесу життєдіяльності в оптимальному режимі й запобігання руйнівним впливам на організм, що перебуває на стадії формування. Індивідуальність людини виявляється не тільки в її фізичній і інтелектуальній своєрідності, але й у її суб'єктивному ставленні до оточуючого світу, яке в самій людині представлене в її емоційних реакціях і станах. Тому можливість адекватно виразити свої емоційні реакції і стани виступає однією з головних умов реалізації дитиною своєї індивідуальності і тим самим – розвитку її творчого потенціалу. [47]

Структура емоційної сфери особистості (за С.Рубінштейном) складається з трьох основних рівнів: рівень безпредметних емоційних явищ (настроїв) - тобто недиференційованих емоційних станів суб'єкта, які не спрямовані до якогось об'єкта;

рівень предметних почуттів, що виникають з приводу якогось предмету - ці почуття бувають інтелектуальними (прикладом може бути почуття смішності якогось предмету), моральними, естетичними;

рівень світоглядних почуттів, які не прив'язані до якогось предмету, а характеризують загальне відношення людини до життя (прикладом може слугувати почуття гумору, почуття трагічного, комічного).

Серед компонентів емоційної сфери людини С.Рубінштейн виділяє емоційність, емоційний досвід, емоційний тон відчуттів, ситуативні емоції, емоційні стани [14]. Емоційність людини - тобто зміст, якість та динаміка її емоцій та почуттів. Емоційний досвід людини - способи реагування, що закріпилися, ієрархізована система емоцій та почуттів. Емоційний тон відчуттів - безпосередні переживання, що супроводжують окремі життєво важливі впливи та спонукати людину до їх збереження або усунення (інакше - бажання).

Ситуативні емоції являються суб'єктивною формою вираження ступеня задоволеності тієї чи іншої потреби, що містить оцінне ставлення до окремих умов, які сприяють або перешкоджають здійсненню діяльності, конкретним досягненням в ній, до можливих ситуацій та перспектив задоволення потреб.

Отже, за результатами аналізу психолого-педагогічних праць науковців визначено такі компоненти емоційної сфери старших дошкільників та молодших школярів: емоційні реакції, які є короточасними й виявляються в емоційному тоні відчуттів- переживань життєво важливих впливів (бажань) і низці ситуативних емоцій як форм вираження ступенів задоволення потреб (задоволення – незадоволення, симпатії – антипатії, радості – смутку, сорому тощо); емоційні стани, які є тривалішими в часі та обсязі й виявляються як настрій, афект, стрес; емоційне ставлення, яке є довготривалою в часі сформованою якістю особистості, що виявляється в пристрастях як домінуючих стійких почуттях або у стійких почуттях до матеріальних і духовних об'єктів як вищого рівня розвитку емоцій.

Таким чином, враховуючи викладене, під емоційною сферою дітей старшого дошкільного віку ми розуміємо особистісне утворення, що репрезентується осмисленістю емоцій, ареалом переживань, усталеною орієнтацією особистості в процесі індивідуальної життєдіяльності на загальноприйнятні способи їх вираження. У її структурі визначено:

когнітивний компонент (сукупність уявлень і знань про базові емоції, їх експресію, соціально прийнятні способи прояву емоцій, їх роль у встановленні гармонійних взаємин); ціннісний компонент (зацікавленість емоційним аспектом життя, зокрема власною та емоційною сферою інших людей, прагнення орієнтуватися у власних проявах емоцій на моральні норми); діяльнісний компонент (вміння використовувати соціально прийнятні та схвалювані способи прояву емоцій).

## **1.2. Соціальні емоції в структурі психічного розвитку старшого дошкільника**

Дошкільний вік - це період, коли психічний розвиток дитини йде як ніколи бурхливо і стрімко, проходячи таку «відстань» в своєму розвитку, з якою не зрівняється жоден наступний вік. За ці роки дитина набуває багато з того, що залишається з нею надовго, визначаючи її як сукупність інтегрованих у ній

соціально значущих рис - як особистість.

В даному процесі особистість представляється не як якась застигле, одного разу сформоване і таке, що не змінюється з певного віку, психічне утворення, а як динамічне, схильне до числених внутрішніх і зовнішніх соціальних впливів, формування що змінюється. Але варто зауважити, що в одних і тих же зовнішніх умовах можуть формуватися різні риси, і це, перш за все, буде залежати від того, в яких взаєминах з цими умовами знаходиться сама дитина, як вона «переживає» «елемент» зовнішнього середовища, що впливає на неї. Згідно з Л.С. Виготським, це «... внутрішнє ставлення дитини або людини до того чи іншого моменту дійсності», яке визначається співвідношенням обставини, що впливає на дитину, з її потребами і прагненнями, ціннісними установками, і становить сферу її емоцій.

Таким чином, процес розвитку особистості дитини нерозривно переплітається з динамікою емоцій, які в процесі входження дитини в соціум набувають все більш багатий зміст і все більш складні форми прояву. Ускладнюється коло об'єктів і ситуацій, що їх викликають: суспільні норми і правила, моральні цінності, переживання іншої людини і її вчинки, відтінки взаємин людей і т.д., які раніше не викликали диференційованого емоційного відгуку, у міру розвитку особистості дошкільника викликають відповідні соціальні переживання, які при певних умовах стають внутрішнім надбанням особистості, змістом спонукальних мотивів її поведінки [39].

Соціальні емоції все в більшій мірі визначають вчинення вчинку або утримання від нього, характер внутрішнього ставлення до своїх власних дій. Соціалізація емоцій (П.М. Якобсон), виступаючи як епіфеномен соціального розвитку дитини», змінює як характер переживань, так і їх прояв в динаміці психічного розвитку дошкільника.

Проте, в питанні про те, в якому віці у дитини виникають такого роду соціальні переживання, немає єдиної думки. Так, деякі автори відносять їх появу до самого початку дитинства, розглядаючи емоції, що виникають при контакті дитини з соціумом як соціальні за своїм походженням. Інші пов'язують виникнення соціальних емоцій, як і цілого ряду вищих психічних функцій, з періодом старшого дошкільного віку. Так, наприклад, дошкільник, на відміну від дитини раннього віку,



починає радіти не тільки тоді, коли задовольняються його безпосередні бажання, але і тоді, коли йому вдається добре виконати свої маленькі трудові або навчальні обов'язки, надати посильну допомогу дорослому або однолітку, вчинити по справедливості і поділитися з товаришем своїми іграшками і т.д. [39].

Такі соціальні перетворення емоційних реакцій простежуються низкою дослідників (А.В. Запорожець, Я.З. Неверовіч і ін.) саме в старшому дошкільному віці. Ми вважаємо, що навряд чи слід протиставляти ці два підходи, їх скоріше потрібно розглядати як співвідношення часткового до загального. Розкриємо це більш докладно.

Перші емоції дитина відчуває відразу після народження, проте вони не диференційовані і пов'язані з біологічними потребами. Але вже з виникненням першої соціальної потреби дитини - потреби в спілкуванні з'являється новий вид емоційного реагування - формування афективно-особистісних зв'язків, які спочатку проявляються в прагненні розділити з дорослим свої позитивні емоції, наприклад, з приводу цікавої іграшки, у відстеженні візуальних ознак співпереживання, а дещо пізніше - в очікуванні відповідних позитивних емоцій.

Під впливом спілкування з близьким дорослим, емоції ускладнюються і диференціюються, через спілкування можна впливати на збагачення емоцій і почуттів в цілому. На основі виділення своїх і чужих, вибірковості почуттів починає формуватися любов і симпатія до близьких. Симпатія - це основний прояв соціальної чуйності, основа для розвитку товариства, дружби, любові, почуття обов'язку, відповідальності і гуманності. Вона виникає у відповідь на почуття, висловлені іншою людиною і проявляється по відношенню до близьких, які віддають дитині свою любов.

Саме ці характеристики дозволяють деяким авторам віднести симпатію до класу соціальних емоцій. Так, В. Штерн вважав симпатію первинною емоцією, на основі якої розвиваються соціальні почуття. При цьому він виділяв «почуття до інших» (ніжність, любов), які служать передумовою для виникнення «почуттів з іншими» (співчуття, співрадість). Тобто любов до близьких, за Штерном, веде через наслідування, до формування здатності реагувати на страждання інших людей.

Орієнтуючись на дані положення, деякі психологи роблять висновок, що

співпереживання чужому горю складається у віці між 1,5 і 2-а роками, в цьому ж віковому діапазоні з'являється соціальна емоція збентеження, а за нею сором, гордість і вина. У 2-3 роки з'являються соціальні форми гніву - ревності і заздрість. В.В. Зепковський з цього приводу зазначає: «Якщо вся складна область соціально-психічних рухів зходить до того факту, що «людина не байдужа до людини», - то треба визнати, що дитя надзвичайно рано виявляє це основне соціальне почуття[16].

Тим часом в результаті численних досліджень емоційної сфери дитини більшість авторів приходять до думки про те, що в основі такого роду переживань на ранніх етапах онтогенезу лежить наслідування, яке носить характер зараження емоцією іншої людини, тобто синтонність, що представляє собою чисто емоційний феномен. У ньому відсутні такі елементи як співпереживання, співчуття.

Однак, як зазначає П.М. Якобсон, виникнення завдяки «емоційному зараженню безпосередніх емоційних відгуків на почуття іншої людини, при цьому схожих з переживанням оточуючих, має серйозне значення для розвитку процесу розуміння почуттів іншої людини. Воно стає засобом для співпереживання» згодом з іншою людиною її почуттів.

Таким чином, емоційне зараження створює своєрідну «зону найближчого розвитку» для подальшого прояву соціальних емоцій, які зароджуються у дитини з моменту, коли вона починає дійсно співчувати іншим, а не «заражатися» емоцією, емоційно реагувати на сенс ситуацій і вироблених в них дій, на суспільні норми і правила в їх відношенні до своїх соціальних потреб і інтересів.

Таке якісне перетворення соціально-емоційної сфери дитини обумовлено всім ходом її психічного розвитку, тими психологічними утвореннями і особистісними механізмами, які складаються до старшого дошкільного віку.

На фоні змін мотиваційно-потрібностної сфери виникають нові соціальні потреби, громадські мотиви, не пов'язані з досягненням вузькоособистих утилітарних цілей, що виражається в зміні змістовності переживань. Виникають переживання з приводу правил поведінки і норм взаємовідносин з іншими людьми, їх переживань і вчинків, з'являються особливі форми співпереживання, співчуття діям і станам іншої особи.

Дослідники відзначають яскравий прояв почуття обов'язку в 6-7 років,

пов'язаний з усвідомленням необхідності і обов'язковості правил суспільної поведінки і підпорядкування їм своїх вчинків, порушення цих правил дошкільням супроводжується переживаннями провини, гніву, збентеження, совісності, сорому. Симпатія в старшому дошкільньому віці набуває дієвий характер, проявляючись як бажання допомогти, як прагнення до сприяння.

Так дошкільник стає суб'єктом соціальних переживань, досить глибоких за смисловим змістом і таких що мають складну структуру, до складу якої поступово включаються, крім вегетативних і моторних реакцій, різні пізнавальні процеси [13].

Утворюється єдність афекту та інтелекту - функціональна система, що дозволяє дитині не тільки передбачити, але і, подумки «програвши» різні варіанти дій, передчувати віддалені наслідки своїх вчинків як для оточуючих людей, так і для неї самої як соціальної істоти .

В результаті, емоції у старшого дошкільника можуть виникати у відповідь на передбачувані уявні обставини. Або ще до виконання дії в формі емоційного передбачення можливих наслідків, або в процесі цих дій і вчинків, коли у дитини виникає внутрішня радість при здійсненні добрих вчинків, дій для інших і навпаки, незручність, незадоволення при здійсненні недозволених дій.

Виникнення складних афективно-когнітивних комплексів починає регулювати динамічну сторону поведінки дитини, дозволяючи або уникнути привабливих дій, результат яких не відповідає її соціальним потребам і ціннісним установкам, або активно включитися в непривабливу діяльність, передчуваючи особисту значимість її результатів або задоволення потреб і потреб інших людей (Я.З. Неверовіч).

На фоні розвитку мислення, самосвідомості виникає здатність усвідомити характер свого ставлення до соціуму і свої переживання цього відношення. Саме це новоутворення дошкільного дитинства виділяв Л.С. Виготський, вказуючи, що до семи років дитина починає осмислено орієнтуватися в своїх внутрішніх переживаннях, розуміти, а отже усвідомлювати, що означає -я радію, -я засмучена, -я сердита [7].

Усвідомлення власних переживань, їх вербалізація і співвіднесення з експресивно-мімічними формами вираження допомагають дошкільнику зрозуміти переживання іншої людини, «відкрити» їх для себе. Так що накопичуємих дитиною

емоційний досвід, який акумулює власні переживання дитини, збагачується за рахунок досвіду переживань інших людей, його складовими стають емоції з приводу того, що відбувається з іншими. Досвід інших, співзвучний дитині, що розвивається, близький їй, що дає матеріал для порівняння, веде її вперед, якісно змінюючи характер дитячих переживань.

Порівнюючи свої і чужі переживання, дошкільник усвідомлює свою внутрішню відмінність від інших людей і схожість з ними. Він починає розуміти, що в системі відносин «Я-інший», інша людина (одноліток, дорослий) може мати свою точку зору, відмінну від його власної і переживати почуття, відмінні від його. Дитина навчається адекватно реагувати, розуміти, поважати і цінувати переживання інших людей, будувати свою спільну діяльність так, щоб усунути їх неблагополуччя, усвідомлено діяти на користь інших, відповідно до загальноприйнятих правил і норм.

При цьому у дитини гостро проявляється і потреба поділитися своїми переживаннями з дорослим, розділити їх з однолітками, потреба в «соціальному прийнятті», що проявляється в дитячій чутливості до оцінки іншими людьми своєї соціальної активності, в загостреному почутті самоповаги, в переживанні своєї значущості для за інших в якості рівноправного партнера [12].

Одночасно з'являється і відповідальність за свої переживання, що є одним з компонентів розвитку особистої відповідальності - функціональної якості вільної людини.

З'являється «логіка почуттів», «узагальнення переживань» (Л.С. Виготський), що призводить до виникнення внутрішнього емоційного життя дитини, коли соціальний зміст переживань переломлюється в свідомості внутрішньою оцінкою і набуває особистісний сенс.

Суспільно вироблені значення починають жити в свідомості дитини як би подвійним життям. Народжується ще одне - внутрішнє - відношення, ще один рух значень в системі індивідуальної свідомості, яке і проявляє себе в психологічному феномені особистісного сенсу. Причина виникнення особистісного сенсу - придбання значення упередженості в системі індивідуальної свідомості. Особистісний сенс і є упередженість, іншими словами - особистісне ставлення або

емоція.

Ці новоутворення семи років консолідують цілісну особистість дитини і породжують новий початок у ставленні до інших людей, до соціуму.

Резюмуючи вищесказане, можна казати про емоції, соціальні за своїм походженням, що виникають при входженні дитини в соціум, і емоції, соціальні за своїм змістом, коли джерелом їх виникнення стає інша людина, моральна норма, соціальний еталон, що пов'язується в онтогенезі психічного розвитку дитини зі старшим дошкільним віком.

Саме в цьому віці, в зв'язку із розвитком самосвідомості дитини, появою самооцінки, виникненням емоційного передбачення результатів своєї діяльності, спрямованої на іншого, усвідомленням відносин «я - інший», емоції інтелектуалізуються, стають більш усвідомленими, узагальненими, довільними. Позаситуаційно, виникають більш складні, «вищі», специфічно людські емоції, відповідальні за формування людського в людині.[51]

Соціальні емоції стають однією з домінант формування ціннісних орієнтації і установок особистості, регулюють діяльність дитини, визначають рівень соціалізації і статусне місце дитини у взаєминах з іншими, характер відносин з соціумом. Все це дозволяє зробити висновок про те, що саме в дошкільному віці емоції починають набувати змістовного соціального забарвлення, і визначити дошкільний вік як сензитивний для виникнення соціальних емоцій.

Однак найбільш повний розгляд особливостей соціальних емоцій старших дошкільників можливий лише в контексті їх прояви, зовнішніх і внутрішніх умов їх виникнення.

При дослідженні цих аспектів досліджуваної нами проблеми ми ґрунтувалися на узагальненнях про «диференційованість емоцій щодо умов їх виникнення» і про їх подвійну зумовленість: одного боку потребами (мотивацією), з іншого - особливостями впливів (ситуації), до яких прийшов В.К. Вілюнас на основі аналізу переконливих прикладів і експериментальних даних. Значущими виступили і вказівки про тісний взаємозв'язок збагачення емоційних реакцій, виникнення нових соціально цінних емоцій з сприянням їх розвитку в бажаному напрямку [53].

Виходячи з цього, в своєму дослідженні ми будемо позначати як умови

виникнення емоцій (зовнішні і внутрішні) цілий ряд значущих для дитини ситуацій, подій, обставин, предметів і явищ, особистісних утворень і станів, що сприяють появі і посиленню соціальних переживань, їх усвідомлення і закріплення в структурі особистості дошкільника, що розвивається.

З чим же пов'язана здатність емоційно правильно ставитися до подій навколишнього життя, до вчинків людей, їх спілкування, явищ культури, прийнятих в суспільстві норм та правил, соціальних цінностей, і керуватися ними в своїй поведінці?

Дослідження цієї проблеми, виконані в контексті нормативного підходу (як в області психічного розвитку особистості, так і в області всієї психологічної та педагогічної науки в цілому) безпосередньо пов'язували виникнення соціальних емоцій з освоєнням дітьми нормативно-еталонного змісту: «... засвоєнням найпростіших моральних норм, соціальних вимог і правил поведінки », пов'язаних з ними моральних суджень і уявлень.

Такого роду норми і правила розглядалися як узагальнені знання і уявлення про те, що «якщо хто плаче, потрібно підійти пожаліти», «грати потрібно всім разом», «якщо у когось щось не виходить, йому потрібно допомогти» і так далі, доступні дитині лише на певному етапі розвитку понятійного і образного мислення - в старшому дошкільному віці. При цьому основна теза полягала у тому, що перехід зовнішніх, об'єктивно заданих, «знаних» і зрозумілих для дитини норм в реальні мотиви поведінки відбувається в ході багаторазового використання цих еталонів і норм в якості регуляторів вчинків (в системі емоційно-оцінних відносин).

Однак, визнаючи необхідність вирішення висунутого завдання, в той же час слід підкреслити, що знання дитиною моральних норм і правил, хоча і орієнтує її на вибір морально цінних вчинків, далеко не завжди визначає використання їх в реальній поведінці. У результаті, діти на основі неосмислених понять промовляють, «як треба» ставитися до тієї чи іншої події, вчинку, «як треба себе вести», оцінюють вчинки героїв і свої власні, але, як правило, роблять це на рівні інтелектуальних і мовних дій.

Спостерігається розбіжність між «знаними» нормами і реальними переживаннями їх значимості, відображенням їх в поведінкових реакціях, що підтверджується

експериментальними даними ряду досліджень, згідно з якими соціальні когніції дітей, тобто система їх уявлень про етичні і соціальні норми поведінки, не мають значимих кореляцій з соціальною сферою їхньої активності [12].

Причини цього нам бачаться в тому, що в дійсності соціальний зміст навколишнього світу, з яким стикається дитина, як правило, не вкладається в «прокрустове ложе» знаних норм: взаємини людей, їх дії і емоційні стани виявляються «переплетені» і складним чином взаємообумовлені. Не можна не замислитися над тим, що уявлення дитини про соціальні норми і правила можуть істотно не збігатися з внутрішнім ставленням до них, з їх соціальним переживанням.

Тому нам видається доречним поряд із засвоєнням моральних норм і суспільних цінностей розглядати можливість їх «присвоєння» дитиною, їх прийняття як внутрішнього особистого надбання, як досягнень.

Отже, створення умов для виникнення соціальних емоцій аж ніяк не зводиться до того, щоб нав'язати дитині емоційно-позитивне ставлення до соціальних норм, правил і емоційних стандартів. Цей процес включає в себе всю сукупність впливів, спрямованих на формування її внутрішнього світу, розвиток її самості – збереження індивідуального в соціальному.

Зростаюча людина вже з народження є представником соціального світу, а тому є реальним носієм соціального. Її розвиток полягає в усвідомленні, присвоєнні та реалізації соціального світу, в становленні своєї власної позиції по відношенню до цього світу. При цьому особливу важливість набувають не тільки процеси самореалізації, а й їх спрямованість. Тому виникнення соціальних емоцій передбачає не тільки усвідомлення, привласнення дитиною соціокультурних досягнень, а й своєрідну пробу себе в соціальному, самовизначення в соціокультурному просторі, формування власної позиції по відношенню до соціуму.

Дані положення визначають провідний принцип аналізу умов прояви соціальних емоцій в онтогенезі психічного розвитку особистості, принцип діяльнісного опосередкування - найважливіший методологічний принцип вітчизняної психології, що відображає детермінацію процесів свідомості і поведінки особистості змістом, цілями і цінностями діяльності, в яку вона залучена (Л. Леонт'єв).

При цьому категорія спільної діяльності дітей є тим пояснювальним принципом, який ліг в основу вивчення і розуміння природи багатьох психічних явищ. Першим, хто переконливо показав це на прикладі розвитку вищих психічних функцій, був Л.С.Виготський. Підкреслюючи роль спільної діяльності для розвитку психіки людини, він відзначав, що «внутрішні» психічні процеси виступають перетвореними нормами «зовнішньої» діяльності людей, результатом їхньої співпраці.

Ця теза актуальна і при визначенні умов прояви соціальних емоцій. Так дані, отримані в педагогічних дослідженнях, В.Г. Нечаєвої і психологічних дослідженнях А.Д. Кошелевої, Я.З. Неверович свідчать про вирішальну роль у виникненні соціальних (моральних) емоцій включення дитини в змістовну, спільну з іншими дітьми і дорослими діяльність. [35]

Саме така діяльність дозволила б їй безпосередньо пережити, відчути необхідність виконання соціальних норм і правил для досягнення соціально-значущих цілей, успіху всіма учасниками цієї діяльності і кожним окремо, для задоволення власних соціальних потреб. Соціальні емоції не тільки проявляються у спільній діяльності, а й «залежать від змісту і структури цієї діяльності [39].

Так, якщо мета спільної діяльності є соціально значущою для всіх і кожного, а її здійснення об'єктивно вимагає кооперації і взаємодопомоги, то створюються сприятливі умови для прояву спільності емоційних переживань, виникнення соціальних емоцій, взаємної симпатії. Якщо ж мета спільної діяльності виявляється суто індивідуалістичною, наприклад, в ситуації конкуренції, то діти яскраво демонструють заздрість, ревності, радість при невдачі іншого або сприяння цій невдачі.

Інший фактор опосередкування соціальних емоцій у спільній діяльності - її соціальна мотивація. Так в дослідженні Я.З. Неверович були отримані дані щодо зміни характеру емоційних переживань під дією соціальних мотивів спільної діяльності, які полягали в прагненні зробити щось потрібне, корисне не тільки для себе, але і для інших [30].

Соціальні мотиви детермінують виникнення особливих форм соціальної орієнтації, уваги до інших людей, що і є умовою виникнення співпереживання,



співчуття, умовою прояви соціальних емоцій поряд з переживанням задоволення-невдоволення.

Від задоволення особистісних, індивідуалістичних потреб або безпосередніх бажань, у дитини виникають більш складні, соціальні емоції, викликані тим, яке значення мають здійснювані нею дії для інших людей і в якій мірі дотримуються ним самим і оточуючими певні норми, правила і т.д. І якщо саме інша людина як потреба виступає змістом гуманної смислової установки в спільну діяльність, то вже в дошкільному віці формується прообраз мотивації «заради ближнього», в якій «втілений» процес зростаючого об'єднання Особистості дитини зі Світом.

Все сказане дає підставу припускати, що внутрішнє емоційне ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності є своєрідним деприватом його зовнішніх практичних взаємин з цією дійсністю і що нові емоції у дитини виникають і розвиваються в процесі її чуттєво-предметної діяльності.

Таким чином, гра створює умови для зародження соціальних емоцій у двох планах - реальному зовнішньому і смислового внутрішньому. У реальному зовнішньому плані гра виступає як одна з форм спільної діяльності, для успіху якої необхідна «ділова» взаємодія всіх учасників, спільність позитивних соціальних переживань.

У смислового внутрішньому плані переживання соціальних емоцій відбувається в процесі входження дитини в роль і в процесі прийняття ігрових правил. «Входячи в найрізноманітніші ролі, дитя за посередництвом ігор емоційно проникає в закритий світ тих, хто займає різноманітні соціальні позиції, і весь складний світ соціально-психологічних відносин, його рушійні сили і визначають умонастрої, завдання та запити, - все це стає як би прозорим, дитя «емоційно вживається в усі це».

Однак навіть ігри на моральні сюжети можуть не дати очікуваного результату, якщо діти в грі відтворюють лише зовнішню структуру дій, які не супроводжуючи їх відповідними переживаннями. Наприклад, «лікар» лікує «хворого», не виказуючи жодних до нього почуттів. Для того, щоб діти могли перейти від простого відтворення дій і зовнішнього характеру взаємовідносин до передачі їх емоційно виразного змісту, прояви соціальних емоцій повинні стати обов'язковою умовою

рольових правил.

Розширення репертуару ролей дитини в грі буде сприяти збагаченню емоційного світу: дитина поступово освоює здатність розділяти радість іншої людини, співпереживати, переживати за іншого, соціальні емоції входять в арсенал її власних переживань. Саме таким чином соціальні емоції, що проявляються в грі у взаємодії, переходять з «пасиву» в «актив» гуманних відносин з іншими людьми.

Особливі умови для переживання соціальних емоцій створюються в процесі сприйняття дитиною творів мистецтва, які спонукають дитину хвилюватися, співпереживати персонажам і подіям, і в процесі цього співпереживання у дитини з'являються емоційні відносини, моральні оцінки, що мають набагато більшу примусову силу, ніж оцінки, які просто повідомляються і засвоювані.

Г.Г. Шпет відзначає особливу цінність мистецтва, яка виявляється в тому, що несвідомі переживання викликають емоції навіть тоді, коли розум міг би відкинути дані ідеали. Це особливо важливо в дитячому віці, коли діти часто не можуть ще повністю усвідомити ті ідеали і ціннісні орієнтації, які хочуть в них виховати дорослі [48].

### **1.3. Функціональне значення соціальних емоцій в психології.**

Сьогодні, як ніколи раніше, соціально затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями неможливе тільки на рівні усвідомлення. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і дошкільної практики суттєвого значення набуває проблема виховання духовної культури особистості та її важливої частини – емоційної культури.

У психологічній літературі проблема емоцій є однією з центральних серед досліджень психічних процесів, що визначають внутрішнє життя і вчинки людини, бо які умови і детермінанти не визначали б життя і діяльність людини - внутрішньо, психологічно дієвими вони стають в тому випадку, якщо їм вдається проникнути в сферу її емоційних відносин, переломити і закріпитися в ній .

Проте, в роботах цілого ряду авторів: В.К. Вілюнас , Л.С. Виготський , У. Джемс, А.В. Запорожець, К.Е. Ізард , Е. Клапаред, С.Л. Рубінштейн та ін., відзначається складність і малорозробність даної проблеми, що пояснюється відсутністю наступності між теоріями, створеними в різні історичні епохи, відмінностями в словнику, формулюваннях, що вирішуються проблеми, труднощами в пошуках точних і наукових методів дослідження емоцій. Труднощі, які виявляються при вивченні цієї проблеми, справедливо пояснюються тим, що емоції розглядаються без досить чіткої диференціації їх на різні підкласи, що відрізняються один від одного як генетично, так і функціонально.

Йдучи до цієї теоретичної концепції, в своєму дослідженні ми будемо виділяти емоції, що виникають в процесі входження дитини в соціум і роблять людину здатною до співпраці і співчуття, як важливу характеристику особистості і як особливий клас - соціальні емоції. Ми також будемо виявляти ті зовнішні і внутрішні умови, які в рамках освітнього процесу дошкільних установ сприяють виникненню і збагаченню даного класу переживань, тому що саме дошкільний вік є сензитивним для виникнення у дітей соціальних емоцій, а дослідження функціонального значення соціальних переживань, за твердженням П.М. Якобсона, може бути найкраще здійснено в тому випадку, коли об'єктом дослідження є дошкільнята, які мало приховують свої переживання і легко виявляють їх в діях і мімічній поведінці [52].

Згідно з тим, що для такого дослідження необхідно визначити внутрішній зміст ключових положень, ретельно проаналізувати, що означають використовувані терміни і що є реальним змістом базових понять, спробуємо розглянути основні напрямки психологічних досліджень, хоч вони і з різних позицій аналізують одне і теж явище дійсності - емоції.

Функціональна і практична значущість проблеми привертала увагу дослідників людської природи ще до появи будь-яких наукових даних про людський світ, пов'язуючи його з відчуттями (Демокрит, Аристотель), пристрастями (Ібн Сіна, Б. Спіноза), почуттями (Платон, Ф. Бекон, Д. Локк), емоціями (Д. Юм) і пояснюючи їх або з фізіологічних, або з інтелектуалістичних позицій.

Спираючись на ці та інші філософські положення ми підходимо до розуміння

соціальних емоцій і їх функціонального значення в психології. Однак і у психологів, також як у філософів, немає єдиної точки зору на проблему емоцій.

У зарубіжній психології з одного боку поширюється інтелектуалістична позиція, згідно з якою емоції є вторинним станом свідомості, залежними від уявлень, від їх співвідношення (И.Ф. Гербарт), від втілення в життя когнітивних уявлень і підтвердження очікувань (теорія когнітивного дисонансу Л. Фестингера).

У ряді інших робіт цього напрямку центральної також є ідея про пізнавальну детермінації емоцій, що дозволяє розглядати емоції як вісцеральні реакції, опосередковані оцінкою ситуації з точки зору наявних в даний момент потреб та інтересів (С.Шехтер), як чуттєво-дієву тенденцію, як когнітивні відповіді, що включають три групи симптомів - суб'єктивні переживання, фізіологічні зрушення і моторні реакції (Р. Лазарус).

З іншого боку, затверджується первинний і самостійний характер емоцій, які «запускаються» фізіологічними механізмами і виконують біологічні функції, функції пристосування до зовнішніх умов (Ч. Дарвін). У руслі цього напрямку широке поширення набувають, так звана, периферична теорія Джеймса-Ланге, що зв'язує джерело емоцій з органічними реакціями організму; таламічна теорія Кеннона-Барда, яка здійснила перехід від периферичних до «центральных» підходів в поясненні природи емоцій (Х. Дельгадо, Е. Гельгорн і Дж. Луфббороу).

Оригінальну гіпотезу розуміння механізмів виникнення емоцій як несвідомих інстинктивних потягів висуває психоаналітична концепція, в якій по суті ототожнюються і афект, і потяг з мотивацією, що висуває положення про високу динамічність емоційних процесів і станів людини, їх розуміння в контексті всієї динаміки людського життя. У процесі розвитку людини формуються нові психічні утворення, які можуть стати потужним джерелом різноманітних емоцій (З. Фрейд). Погляди людини на світ, на своє місце в ньому, ціннісні орієнтації і потреби особистості знаходять своє відображення в певному колі емоційного життя і визначаються цими ж емоційними переживаннями (А. Адлер).

Але, незважаючи на різноманітність підходів до розуміння феномену людських емоцій, всі ці теорії об'єднує одне - ігнорування ролі соціального фактора у виникненні і розвитку людських емоцій, і як наслідок, або неприпустимість

положень про виникнення у людини соціальних емоцій як таких, або твердження спадкового характеру не тільки базових емоцій, а й соціальних (Р. Бенедикт, М. Мід).

Принципово інший підхід до визначення емоцій знаходимо при вивченні великого психологічного спрямування - мотиваційного. На думку авторів цього напрямку, емоції є основною мотиваційною системою організму і як фундаментальні особистісні процеси, надають сенс і значення людського існування, емоція «мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дію».

Саме в руслі цього напрямку висловлюються положення про роль соціокультурних чинників у виникненні емоцій (К. Ізард), а також тієї ролі, яку відіграють емоції в становленні загальнолюдських цінностей. Для того, щоб зрозуміти і включити в науковий обіг такі поняття, як цінність, мета, мужність, відданість, здатність до співпереживання, альтруїзм, жалість, гордість, співчуття і любов, ми повинні погодитися з існуванням виключно людських емоцій.

Однак більш глибоке опрацювання ці підходи до вивчення емоцій отримали в руслі вітчизняних психологічних теорій, які базуються на принципах обумовленості психіки факторами культури.

Так, в середині ХХ століття в вітчизняних психологічних дослідженнях з'являється термін «соціальні емоції», яким позначаються емоціональні процеси, опосередковані соціальними стандартами, на відміну від натуральних, неопосередкованих емоцій. Одним з перших даний вид емоцій розглянув А.А. Потебня, щодо впливу соціальних емоцій на формування національної самосвідомості. Досліджуючи процес засвоєння моральних норм, правил і звичаїв свого народу, він відзначає значення формування у дітей соціальних емоцій як постійних емоційних відносин до норм і правил поведінки, прийнятих у даному соціумі, що сприяють надалі розвитку етнічної самосвідомості [36].

Соціальні емоції як один з найважливіших інструментів в процесі присвоєння культури розглядає в своїх роботах Г.Г. Шпет. При цьому самі продукти культурного розвитку є медіаторами процесу соціалізації людини, регульованого розвитком типового для даного етносу переживань, які і складають головні елементи національної самосвідомості.

Таким чином, для Г.Г. Шпета на перший план в процесі соціалізації і

аккультурації виходить проблема соціальних емоцій - типових для даної групи або народу переживань з приводу найважливіших для цієї групи подій. Ці колективні переживання, на думку Г. Шпета, входять в особисті переживання індивіда у вигляді певних символів або знаків, не завжди усвідомлюваних дитиною, але саме соціальні емоції допомагають соціалізації людини, регулюючи процес її входження в той світ, який її оточує.

Найбільш цікавим для нашого дослідження в цьому підході є те, що саме тут вперше з'являється ідея про те, що не сама моральність, а емоційне ставлення до її норм, тобто власне соціальні емоції, і є однією з основ самосвідомості.

Однак справді наукове обґрунтування поняття «соціальні емоції» отримує в руслі розробки концептуальних основ культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. В контексті даної теорії переживання розглядається як не тільки те, що суб'єктом сприйнято і зрозуміло, але і як те, що дійсно прожито і пережито, той вітальний досвід, який набувається особистістю, як членом суспільства, в процесі різноманітних відносин зі світом та іншими людьми. Переживання і є та «призма», через яку переломлюється вплив соціального середовища [6], а формування вищих почуттів і емоцій, в тому числі і соціальних, відбувається в процесі присвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм і ідеалів.

Специфіка появи можливості відчувати не тільки вроджені емоційні стани, а й вищі соціальні емоції, пов'язана з тим, що цей процес відбувається в соціальному суспільстві і пов'язаний з присвоєнням (інтеріорізацією) і подальшим використанням в ході соціальної взаємодії оціночних категорій, естетичних, етичних і моральних норм для опосередкування емоційних реакцій.

А.Н. Леонтьєв вважав, що в ході розвитку емоції втрачають свою пряму інстинктивну основу, набувають складно-обумовлений характер, диференціюються і утворюють різноманітні види так званих вищих емоційних процесів і відносять до вищих емоційним процесам соціальні, характеризуються специфічними закономірностями походження, прояви і форм протікання.

На нашу думку, основною відмінною рисою класу соціальних емоцій є не глибина переживань або енергетична насиченість, а їх опосередкований характер.

Так як тут натуральна емоція (за термінологією Л.С. Виготського) опосередковується знаками і символами, які є соціальною мовою емоцій і почуттів, прийнятими суспільством соціально-емоційними еталонами, при зіставленні з якими спостерігаємі явища емоційно оцінюються як привабливі або відразливі, як добрі або злі, як красиві або потворні. З змістовно-структурної точки зору, на думку А.В. Запорожця і Я.З. Неверович, соціальні зразки-еталони - це емоційно-когнітивні узагальнення. З одного боку, вони відображають певну сферу життя і діяльності; з іншого - містять в собі суспільну оцінку, елементи громадської думки, висловлюють емоційне ставлення [39].

Однак і це ставлення виникає не безпосередньо, а опосередковано, в процесі спілкування з оточуючими (А.В. Запорожець, М.І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон), в процесі активного включення в змістовну, спільну з іншими діяльність, яка б дозволила безпосередньо пережити і усвідомити цінність такого роду зразків і правил як для задоволення власних соціальних потреб, так і для інших людей, пережити їх суспільну значущість.

Всі ці положення логічно впливають з визначення Л.С. Виготським емоцій як внутрішнього психологічного механізму зв'язку мислення з чуттєво-предметною діяльністю суб'єкта, який не тільки пасивно споглядає навколишню дійсність, а й ставиться до неї упереджено, активно її змінює відповідно до своїх потреб і інтересів.

Наслідуючи Л.С. Виготського, цілий ряд вітчизняних психологів підходить до визначення емоцій в їх тісному взаємозв'язку з потребами. Так, за визначенням С.Л. Рубінштейна, емоції є суб'єктивної формою існування потреб (мотивів), які висловлюють активну сторону потреби, тобто, являються спонуканнями до діяльності [40].

В.К. Вілюнас пов'язує емоції з такими особистісними утвореннями, як мотиви, смисли, потреби. В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв визначають емоції як особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами і мотивами і відображають у формі безпосередньо-чуттєвих переживань значимість діючих на суб'єкт явищ і ситуацій.

Г.Х. Шінгарова пише, що емоції можна розглядати в якості конкретної

психологічної форми існування потре . Л.І. Божович вказує на те, що за переживанням лежить світ потреб дитини - її прагнень, бажань, намірів в їх складному переплетенні з можливостями їх задоволення.

У руслі даного напрямку на особливу увагу заслуговує інформаційна теорія висуває не тільки розуміння емоції як відображення мозком людини будь-якої актуальної потреби (її якості і величини) і ймовірності (можливості) її задоволення», але і представляє всю сукупність факторів, що впливають на їх виникнення і характер. Для нашого дослідження особливого значення набувають, отримані на основі аналізу різноманіття людських емоцій з позицій інформаційної теорії, висновки про існування однієї з основних груп потреб - соціальних.

При цьому П.В. Сімонов виділяє серед них потреби «для себе», усвідомлювані суб'єктом як права і породжуючі відчуття власної гідності, незалежність переконань, і потреби «для інших», усвідомлювані як обов'язки. При цьому до філогенетичних передумов потреб «для інших» він відносить здатність реагувати на сигнали емоційного стану іншої живої істоти.

Таким чином, в даному випадку у П.В. Сімонова мова йде фактично про соціальні емоції, які формують адекватне емоційне ставлення до соціальних норм і роблять людину здатною до співпраці і співчуття. На нашу думку, саме в цьому і полягає основне функціональне значення соціальних емоцій, які визначаються П. В. Сімоновим як глибоко засвоєні соціальні норми, що складають підсвідоме в структурі особистості, і мають регулюючу функцію, що переживається як «веління боргу», «поклик серця» і так далі. По суті, совість є не що інше, як соціально детермінована норма задоволення потреби «для інших», притаманна даній людині [43].

Однак в роботах вітчизняних психологів для позначення вищих, культурно обумовлених емоцій людини, пов'язаних з її соціальними потребами і опосередкованих соціальними нормами, використовується категорія «почуття», або категорії «емоції» і «почуття» визначаються як синоніми. Тому важливим є те, що хоча почуттями і прийнято називати емоції, що виникають на базі соціальних і духовних потреб», це лише «варіація нескінченного різноманіття емоцій. Почуття ж, на відміну від емоцій, він визначає як «усталене ставлення людини до явищ



дійсності.

Дотримуючись вчених, які переконливо довели, що почуття виникають в результаті специфічного узагальнення емоцій і є стійкими емоційними відносинами, своєрідними «емоційними константами», в дослідженні розглядаються емоції як обумовлене потребами суб'єкта і ймовірністю їх задоволення, безпосереднє суб'єктивне відображення світу, що трансформується в результаті узагальнення в рамки загальноприйнятих емоційних ставлень до явищ дійсності і визначає активність особистості.

Відповідно, соціальні емоції виникають як відгук людини на суспільні події, на взаємини людей між собою, їх вчинки і дії, на ставлення інших людей до людини, на різні життєві обставини, що сигналізує про їх значимість того, як в контексті соціальних потреб «для себе», так і в контексті соціальних потреб «для інших». І в цьому проявляється особливість їх оціночної функції, як внутрішньої, моральної оцінки.

Соціальні переживання не проходять безслідно, вони стають в результаті багаторазового повторення основою для сталого емоційного ставлення до різних істотних явищ життя. Ця роль емоцій знаходить своє відображення в роботах, які підкреслюють, що емоція як цілісна реакція особистості висловлює і формує емоційні відносини [29].

Тим самим, займаючи значне місце у внутрішньому житті людини, залишаючи «сліди в досвіді індивіда» і складаючи придбаний нею емоційний досвід, соціальні емоції стають своєрідним деприватом виникнення найбільш значущих в розвитку особистості «моральних почуттів в широкому сенсі слова».

Так, наприклад, неодноразове задоволення при виконанні корисних для оточуючих справ формує і підсилює почуття власної гідності, дозволяє пережити можливість успішного виконання більш важливих, громадських обов'язків перед оточуючими і створює внутрішню психологічну готовність до альтруїстичної, просоціальної поведінки [39].

З усього перерахованого вище можна зробити висновок, що специфічною функцією особливого класу соціальних емоцій є закріплення досвіду входження і освоєння людиною навколишнього соціуму, образи, норми і правила якого, завдяки

емоційній насиченості, знаходять внутрішню достовірність і значимість, стають внутрішнім надбанням особистості, її емоційним досвідом.

Однак справжню функціональну інтерпретацію соціальні емоції можуть отримати лише в контексті науково опрацьованого вітчизняною психологією положення про необхідну і активну участь суб'єктивних переживань в регуляції діяльності. Аналіз накопичених в психології даних і результатів досліджень призводить до висновку, що соціальні емоції не тільки виникають і розвиваються в процесі чуттєво-предметної діяльності, а й відіграють своєрідну орієнтуючу і регулюючу роль в цій діяльності [39].

Регулююча роль соціальних емоцій полягає у приведенні загальної спрямованості і динаміки дії у відповідність з тим, який особистісний сенс мають ситуація діяльності та виконуються дії для задоволення потреб та інтересів суб'єкта, для реалізації його ціннісних установок.

Особистісний сенс не завжди носить усвідомлений характер (Б.С. Братусь). Соціальні емоції, виконуючи функцію оцінки особистісного сенсу, сприяють усвідомленню свого ставлення до світу, до інших людей, до самого себе, особистісної проєкції соціальних норм і, на цій основі, становленню особистісних цінностей. Ставлення людини до дійсності, що являє для неї суб'єктивну цінність (значимість), реалізується в діяльності.

Так відбувається посилення соціальних емоцій в мотивації діяльності, вони все в більшій мірі визначають активне включення в діяльність або утримання від неї, характер внутрішнього ставлення до своєї діяльності.

В ході ускладнення діяльності як за своїм складом, так і за своєю мотивацією, на більш пізніх генетичних етапах вікового і функціонального розвитку змінюється місце соціальних емоцій у внутрішній структурі діяльності. Відбувається зазначене свого часу Л.С. Виготським зрушення афекту з кінця до початку дії », що виражається у виникненні емоцій ще до виконання дії в формі емоційного передбачення її можливих наслідків і тієї ситуації, яка може виникнути, коли дію буде завершено. Завдяки такого роду «емоційному передбаченню», що виникає згідно з даними А.В. Запорожця і Я.З. Неверович , вже в старшому дошкільному віці з'являється можливість не

тільки уявити віддалені результати своїх дій, але і заздалегідь відчувати той сенс, який вони матимуть для оточуючих, а разом з тим і для неї самої і здійснити адекватну емоційну регуляцію своєї соціальної взаємодії, складних форм цілеспрямованої діяльності.

А.В. Запорожець виділяє ще одну важливу, але найменше вивчену роль соціальних емоцій. Мова йде про роль емоцій у формуванні нових мотивів, про перетворення об'єктивно значущих цілей діяльності в її спонукальні мотиви.

Тим часом більшість вітчизняних психологів єдині в думці про те, що найбільш важливу функціональну роль соціальні переживання відіграють в поведінці людини. Соціальні емоції, будучи емоційним відгуком людини на явища суспільного життя, набувають найбільш глибокий особистісний сенс якраз тоді, коли вони стають певною, дієвою функцією в поведінці людини, перебудовують відношення особистості до ряду явищ, впливають на її вчинки [52].

У дослідженнях виділяються дві форми прояву цієї функції: по зовнішній поведінці, коли під впливом соціальних переживань змінюється міміка, відбуваються дії і вчинки, що свідчать про те, що дані переживання не тільки збагатили емоційний досвід людини, але стали активним моментом у житті особистості; і у внутрішньому самопочутті людини, через усвідомлення свого емоційного ставлення, через розвиток і зміцнення цього відношення, і що особливо значимо, через намагання «позбутися» старого емоційного ставлення як нецінного.

Соціальні емоції активізують так звану просоціальну поведінку (Я. Рейковський), яка полягає в діях на користь іншої людини, суспільства, соціальної норми і т.д. Однак цілий ряд вітчизняних і зарубіжних дослідників показують, що психологічним механізмом просоціальної поведінки можуть бути і моральні поняття (про справедливість, про доброту і ін.), і прагнення відповідати зразкам правильної, соціально схвалюємої поведінки. У цьому випадку дослідники розглядають її як конфліктну, здійснювану всупереч безпосереднім бажанням і потребам.

На відміну від цього, просоціальна поведінка, заснована на «розумінні відчуттів» іншого, яка направляється соціальними емоціями, є безпосередньою та мимовільною [37]. Саме цей тип просоціальної поведінки є найбільш соціально значущою, цінною, по-людські привабливою, що відображає дійсно гуманне,

особистісне ставлення до іншого. Такий тип поведінки виражається у вчинках як свідомій дії, акті морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до суспільства і світу в цілому, коли соціальні стандарти, норми і правила виступають ще і як моральний регулятор поведінки і відносин.

Таким чином, соціальні емоції, опосередковані загальнолюдськими цінностями, соціально значущими нормами і правилами, захоплюють глибокі сфери особистості, пов'язані з боротьбою протилежних мотивів, кардинальною перебудовою відносин з оточуючими і самим собою, перетворенням наявних мотивів в реально діючі соціальні мотиви поведінки, які при певних умовах перевищують, переростають початкові спонукання.

Вищенаведені положення дозволяють нам в своїй роботі розглядати соціальні емоції як суб'єктивне відображення навколишньої дійсності, обумовлене соціальними потребами і можливостями їх задоволення відповідно до прийнятих в суспільстві норм та правил, які репрезентують суб'єкту їх особистісний сенс.

Аналіз специфічних особливостей і функціонального значення даного класу переживань показує, що:

- узагальненням соціальних емоцій є їх трансформація в стійке емоційні відношення до суспільних норм і правил;
- функціональна значимість соціальних емоцій визначається їх роллю у формуванні емоційного досвіду особистості, активізації соціальних мотивів поведінки і регуляції діяльності, структуруванні особистісних новоутворень;
- динаміка соціальних емоцій є рухом від природного до соціального в людині через опосередкування натуральних емоцій тими моральними нормами і цінностями, в яких відклалися константи соціо-культурного буття людини;
- психологічні основи такого якісного перетворення безпосередніх емоційних реакцій складаються вже в старшому дошкільному віці, коли розгортається складний процес перетворення вимог оточуючих у власні вимоги до себе самого і виникають переживання, викликані тим, яке значення мають здійснені дії та вчинки для інших людей, і в якій мірі вони відповідають соціально прийнятним нормам і правилам.

Отримані висновки дозволяють нам підійти до вивчення дитини шести - семи

років як суб'єкта соціальних переживань і визначити можливості ускладнення, збагачення даного класу переживань в динаміці соціо-емоційного розвитку дошкільників.

#### **1.4. Характеристика спілкування з однолітками у старшому дошкільному віці**

Проблема спілкування в сучасній психології входить до провідних проблем. Коло питань, зумовлене цією проблемою, стало особливим напрямом у психологічних дослідженнях. Це пов'язано з усвідомленням того, що вирішення проблеми дасть змогу ефективно здійснювати науково обґрунтоване управління соціальними процесами, успішно та цілеспрямовано будувати процес навчання та виховання, реалізовувати комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості. Як свідчить Г.А. Ковальова, проблема спілкування концентрує у собі найбільш актуальні та гострі питання сучасної психології, взаємозв'язок теорії та практики. На думку Б.Ф. Ломова проблема спілкування стоїть в одному ряду з проблемами діяльності, особистості, свідомості за своїм значенням для експериментальних, теоретичних і прикладних досліджень. Спілкування – базова категорія психологічних наук.

Виділяючи три основні функції психіки (когнітивну, регулятивну та комунікативну), у психологічній науці прийнято вважати, що комунікативна функція забезпечує існування свідомості як ідеальної форми відображення буття.

Проблема спілкування інтенсивно почала розроблятися у 20 – 30 роки ХХ століття. Вивченням спілкування займалося велика кількість вітчизняних та зарубіжних психологів та філософів: Д. Кемпбелл, М. Коулі, Ф. Олпорт, Н.М. , Є. Мейман та багато інших. Роботи зазначених авторів, історія розробки проблеми спілкування докладно розкриваються у сучасних дисертаційних дослідженнях О.В. Мляві та інших. Ми зупинимось найбільш значимих нашого дослідження положеннях, які розкривають особливості спілкування у старшому дошкільному віці та її взаємозв'язок з емоційної сферою дітей.[49]

Розглядаючи спілкування у нерозривному зв'язку з відносинами вчени виділили у спілкуванні три основні компоненти: соціальне відображення, спосіб поведінки та емоційне ставлення, розглядали спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином відбивають один одного, відносяться

один до одного і впливають один на одного. У спілкуванні людина одночасно виступає суб'єктом, об'єктом та результатом відносин, що виникають у спілкуванні. І багато в чому від самої людини залежить характер поведінки по відношенню до неї оточуючих її людей, а отже, характер її переживань залежить від спілкування з людьми та тих оцінок, які він цим людям дає.

Виступаючи проти спрощеного тлумачення процесу спілкування, що зводить його до мовної діяльності, вчені зуміли показати, що змістовні, виразні та дієві елементи спілкування полягають не тільки в мові, в міміці та пантоміміці, а й у виникненні у кожного учасника спілкування, при зверненні до нього промові, безлічі асоційованих зв'язків, насичених образами та пронизаних емоціями. Безумовно, це наголосило на значущості емоційних станів у процесі спілкування.

У роботах також розкривається взаємозв'язок комунікативної та емоційної сфери. Він неодноразово підкреслював, що взаємодія, здійснюване у формі спілкування, виявляється умовою, без якої неможливе пізнання дійсності, формування в людини емоційного відгуку на цю дійсність та поведінки в цій дійсності.

Психологічний механізм формування особистісної якості у спілкуванні має ще один аспект. Спілкування є найсильнішим засобом формування в людини ставлення до інших людей, і навіть до себе, т.к у спілкуванні завжди є момент пізнання людини людиною і водночас пізнання кожним їх себе, і навіть момент переживань, викликаних однією людиною в іншого. Що ще раз підкреслює зв'язок емоцій зі спілкуванням.

Значну роль дослідженні проблеми спілкування зіграв діяльнісний підхід. Трактуючи спілкування як діяльності (один із видів діяльності, діяльність спілкування, комунікативна діяльність) набула широкого поширення. Діяльнісний підхід до спілкування дозволив виділити та простежити взаємозв'язки, окремі лінії його вікових змін.

У сучасній вітчизняній психології можна умовно виділити три основні точки зору: спілкування - це вид діяльності; спілкування – самостійна форма активності суб'єкта; спілкування - сторона діяльності та окремий вид діяльності.

Виділяють чотири критерії, які визначають спілкування:

1. Спілкування передбачає увагу та інтерес до Іншого, без якого будь-яка взаємодія неможлива.

2. Спілкування - це емоційне ставлення, емоційне забарвлення сприйняття впливів партнера.

3. Ініціативні акти, створені задля привернення уваги партнера себе.

4. Чутливість людини до відношенню, яке виявляє до неї партнер.

Таким чином, виділені критерії спілкування також наголошують на ролі емоцій у процесі спілкування.

### **Висновки до розділу 1**

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури охарактеризовано зміст та структуру поняття -емоційна сфера. Емоційна сфера – це властивості людини, що характеризують зміст, якість та динаміку його емоцій та почуттів. Емоційна сфера людини має складну багаторівневу будову і включає (в порядку біологічної та соціальної значимості) емоції, емоційні стани та почуття. Емоції - це реакція людини на дії внутрішніх та зовнішніх подразників, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення, а почуття - це своєрідно виражене ставлення, яке переживає людина до навколишньої дійсності.

У наукових дослідженнях доведено, що у дошкільному віці у розвитку емоційних процесів виділяються 2 напрями: поява емоційної децентрації, як здатності усвідомити емоційний стан іншої людини і співпереживати їй, яка передуює появі інтелектуальної децентрації; зміна місця емоцій в структурі діяльності, які починають випереджувати хід виконання поставленої задачі.

У дошкільному дитинстві з'являються соціально орієнтовані емоції і почуття. Особливо важливим є почуття довіри до людей, яке закладається у перші місяці життя дитини. У ранньому віці виявляються основні емоції: радість, задоволення, гордість, сором, заздрощі, ревності, гнів. У дошкільному віці (3-5-років) сором у поєднанні з емоцією страху перетворюється на страх осуду.

Формування моральних почуттів здійснюється завдяки узагальненню схожих емоційних явищ. Так, симпатія розвивається внаслідок тривалого накопичення

приємних для дитини актів ситуативно-особистісного спілкування. Розвиток симпатії зумовлює виникнення синтонії (спрямованості на оточення, знаходження єдності з ним), яка, в свою чергу, стимулює розвиток здатності до емпатії, що свідчить про поступовий відхід від егоцентризму. Порушення соціальних норм супроводжується почуттями сорому, провини (хоча типовими вони стають лише у молодшому шкільному віці), які виступають регуляторами поведінки дитини.

Ефективність реалізації можливостей віку в процесі соціально-емоційного розвитку дитини виражається:

в присвоєнні соціального як цінності і його реалізації в індивідуальному як особистісного сенсу, як досягнень особистості дошкільника; появи соціальних потреб для інших і їх задоволенні через соціально схвалювані дії і вчинки;

в підвищенні здатності до співчуття, співпереживання, прагненні до сприяння, готовності поступитися своїми інтересами заради іншого;

емоційному передбаченні наслідків власної соціальної активності, виникнення у свідомості дошкільника, на основі взаємодії афективної та інтелектуальної сторін, емоційного образу тої події, яка ще не настала, що відображає соціальні очікування дитини - що дозволило нам зробити висновок про взаємовплив соціальних емоцій і соціальних очікувань старшого дошкільника.

Аналіз психологічної літератури з теорії соціальних емоцій дозволяє представити весь спектр їх функціональної значущості в моральному становленні особистості та активізації просоціальних форм поведінки. Завдяки дослідженням в вітчизняній психології утвердилася позиція, в якій соціальні емоції не зводяться до фізіологічних процесів активації, а розглядаються як особлива форма відображення дійсності, за допомогою якої виробляється психічне управління активацією - регуляція загальної спрямованості і динаміки поведінки. Однак психологічні механізми такого управління залишаються не до кінця вивченими.

Можливість їх подальшого дослідження нам бачиться в динаміці соціально-емоційного розвитку старших дошкільників, в контексті виникнення на його вищих стадіях специфічної єдності моральної оцінки, переживання і вчинку - інтегративного утворення, що включає в свою структуру соціально-емоційний



компонент, поряд з когнітивним та дієвим. Це утворення представляє нове співвідношення колишньої структури розвитку і більш складну форму прояви особистості - соціальні очікування.

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

## **РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

### **2.1. Розвиток емоційної сфери дітей старшого шкільного віку**

Розвиток емоційної сфери дітей у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як одна з провідних характеристик дитячого розвитку. Зміни, що відбуваються в дорослому суспільстві, зміна соціально-економічних умов, серед іншого, зумовлюють збільшення кількості дітей із психоемоційними порушеннями. Такі тенденції призводять до ускладнення процесу соціалізації дитини-дошкільника, ускладнюють її входження у світ культури міжособистісних відносин. Відображення соціальних відносин у переживаннях дитини не лише визначає домінуючий емоційний фон, а й виступає джерелом розвитку та «кристалізації» його емоційної сфери.

Досвід взаємодії з дітьми дошкільного віку в рамках моніторингової діяльності в дошкільних освітніх організаціях дозволяє говорити про те, що сучасна ситуація розвитку дітей далеко не завжди сприяє задоволенню потреб дитини в емоційному переживанні. Так, дослідження останніх років показують збільшення кількості дітей з ознаками тривожності та агресії, зниження емоційного інтелекту, емоційної чуйності, здатності враховувати почуття інших, співчувати невдачам, радіти успіхам інших, адекватно виявляти свої почуття. У дослідженнях відмічається зниження віку появ емоційних порушень у дошкільнят.

Поява у дитини почуття психоемоційного комфорту загалом фактично

забезпечена ключовими новоутвореннями емоційної сфери. Становлення ключових новоутворень емоційної сфери припадають головним чином на дошкільне дитинство, що робить емоційну сферу дитини-дошкільника найбільш завантаженою та компетентною, яка виступає регулятором більшості важливих життєвих функцій, фактором формування складної системи емоційного світовідчуття дитини [10].

Вивчення загальних закономірностей емоційного розвитку на різних етапах дошкільного дитинства значно поглиблює розуміння механізмів особистого та інтелектуального розвитку дітей. У рамках системно-діяльнісного підходу, покладеного в основу сучасних освітніх стандартів, емоційний розвиток пояснюється переважно з позиції появи новоутворень у рамках емоційної сфери на певних вікових етапах. Значні новоутворення формуються у межах емоційно-експресивного розвитку; становлення емоційного регулювання спілкування та поведінки; розвитку емоційної взаємодії та соціальних емоцій.

Одним із ключових напрямів процесу емоційного розвитку вченими розглядається становлення сприйняття та відтворення дошкільнятами емоційних станів. В рамках окремих завдань експериментальних досліджень встановлено особливості розширення модального ряду емоційних переживань, ускладнення системи знань про емоції у дітей на різних етапах дошкільного дитинства.

Щодо здатності до сприйняття та відтворення дітьми емоційних станів вважаємо правомірним розглядати її становлення в рамках емоційно-експресивного розвитку дошкільників. У процесі емоційно-експресивного розвитку комплексно розглядається становлення емоційного кодування, тобто здатності трансформувати експресивний вираз (змінений вираз) тих чи інших емоцій у контексті соціалізації дошкільника, та декодування емоцій дітьми.

Так, у рамках емоційно-експресивного розвитку виділяють дві ключові лінії. Першу лінію емоційно-експресивного розвитку пов'язує із закономірними змінами, що відбуваються у сприйнятті, розпізнанні, визначенні дітьми емоції щодо експресії. Друга лінія визначає зміни, що відбуваються у відтворенні дітьми різних емоційних станів. Останнє розглядається автором як один із найважливіших елементів соціальної перцепції дошкільного періоду онтогенезу.[39]

Погоджуючись з Т. В. Гребеншиковою, вважаємо, що емоційно-експресивний розвиток у період дошкільного дитинства фактично забезпечує здатність дитини диференціювати ознаки експресії та ідентифікувати значення емоцій у контексті певних емоційних станів. Ця здатність виступає одним із ключових новоутворень емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Іншим пріоритетним напрямом емоційного розвитку у більшості вітчизняних досліджень називають удосконалення емоційного регулювання спілкування та поведінки.

У період дошкільного віку дитина починає відокремлювати себе як причину свого настрою від зовнішнього світу, що призводить до поступового ослаблення егоцентризму. Удосконалення емоційної регуляції поведінки безпосередньо пов'язане з розвитком механізму емоційної децентрації, появою емоційної синтонії та емпатії, які виявляють себе у здатності відсторонитися від власних емоційних переживань, переключитися на сприйняття та розуміння емоцій інших.

Відсутність емоційної децентрації, емпатії, емоційної саморегуляції до кінця старшого дошкільного віку Г. М. Бреслав розглядає як найбільш значущий фактор емоційного неблагополуччя дошкільнят.[53]

Є. І. Ізотова, Е. В. Никифорова зазначають, що в основі розвитку емоційної децентрації в дошкільному віці лежить психологічний феномен позиційного емоційного перемикання. Становлення механізму емоційної децентрації відбувається у міру подолання егоцентризму та зміни позиції суб'єкта внаслідок зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями, відмінними від власної позиції дитини. При цьому емоційна децентрація і, як її наслідок, емпатійність розглядаються як центральний феномен соціалізації емоцій. Отже, поява емоційної децентрації безпосередньо обумовлює розвиток емпатії, яка в період дошкільного віку починає займати важливе місце в колі соціальних емоцій дитини.

В дослідженнях Ю.А.Менджерницької, Т. А. Гайворонської та ін. зазначено, що емпатія, серед іншого, будується на вмінні дітей правильно розпізнавати емоційний стан людини. У складній багаторівневій структурі емпатії закладено сукупність емоційних, когнітивних та поведінкових змінних, опосередкованих досвідом соціальної взаємодії [3].

Поділяючи позицію вітчизняних вчених (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожець, Я. З. Невірович та ін.), згідно з якою емпатія розглядається як особливий процес, оскільки - повертання якого представлено у вигляді послідовної появи наступних форм (рівнів) її прояву: співпереживання – співчуття – імпульс до сприяння, вважаємо, що розвиток емпатії в рамках процесу становлення емоційної регуляції відбувається у тісному взаємозв'язку з іншими напрямками емоційного розвитку у дошкільному віці – емоційно-експресивним та розвитком соціальних емоцій.

Таким чином, становлення емоційної регуляції спілкування та поведінки в дошкільному віці як напрямок емоційного розвитку обумовлює появу емоційної децентрації, вдосконалення здатності дитини до емпатії, що виявляє себе в послідовній зміні форм її прояву, від співпереживання до співчуття, а від не - го до сприяння.

Розвиток здатності до емпатії перебуває у прямій залежності з рівнем розвитку у дошкільника здатності до диференціації та ідентифікації емоційних станів, що зумовлює становлення соціальних емоцій як самостійного напрямку емоційного розвитку дошкільника.

База сучасних досліджень у галузі розвитку соціальних емоцій як окремого напрямку розвитку емоційної сфери була закладена в рамках культурно-історичного та діяльнісного підходів . Розвиток емоцій проходить шлях прогресивного розвитку і розглядається переважно за законами розвитку вищих психічних функцій, у зв'язку з чим розвиток соціальних емоцій передбачає перехід від зовнішніх соціально детермінованих форм емоцій до внутрішніх емоційних процесів. Тому протягом дошкільного дитинства у дитини поступово формуються абсолютно нові почуття (моральні, естетичні, інтелектуальні), безпосередньо з натуральними афектами та із задоволенням органічних потреб не пов'язані.

З одного боку, у дошкільному дитинстві відбувається помітна зміна змісту емоцій, виникають складні почуття, спричинені оцінкою дії, значенням цієї дії для інших людей, мірою оцінки того, як дотримуються норми та правила поведінки під час здійснення даної дії. На цій основі складається «мотиваційно-сміслові орієнтування» діяльності. У період дошкільного дитинства мотиваційно-сміслові орієнтування переходить від простої форми, що здійснюється в безпосередньо

сприймається поле, до складної форми, представленої в уявному плані.

З іншого боку, афективні та пізнавальні процеси вступають у взаємозв'язок, утворюють єдину афективну систему передбачення та передчуття окремих наслідків своїх дій. Тим самим утворюється описаний у роботах Л. С. Виготського взаємозв'язок афекту та інтелекту, взаємообумовленість емоційних та когнітивних процесів.

Вищезазначені тенденції розвитку соціальних емоцій визначають появу емоційного попередження – здібності дитини - не лише заздалегідь передбачати, а й відчутти, який особистісний сенс матимуть для нього і для навколишніх наслідків дій і вчинків, що ним здійснюються.

Для побудови моделі емоційного розвитку важливе значення має точка зору Я. З. Неверович та А. В. Запорожця, згідно з якою емоційне попередження є важливим новоутворенням емоційної сфери дошкільника, яке зазнає протягом усього дошкільного дитинства низку закономірних змін.

Таким чином, як основні взаємопов'язані напрямки (лінії) розвитку емоційної сфери в дошкільному віці вважаємо правомірним назвати емоційно-експресивний напрямок, емоційне регулювання поведінки та спілкування, розвиток соціальних емоцій.

Ключові новоутворення емоційної сфери дитини-дошкільника з'являються в результаті прогресивних закономірних змін, що відбуваються в рамках сприйняття, розпізнання, визначення та вербального позначення емоцій; становлення емоційної децентрації; ускладнення та розширення предметного змісту емоцій, появи нових форм мотиваційно-сміслового орієнтування діяльності, узагальнення афекту та інтелекту.

До емоційних новоутворень насамперед відносимо здатність диференціювати ознаки експресії та ідентифікувати їх значення в контексті певних емоційних станів; розвиток емпатії як здатності співпереживати, співчувати, сприяти почуттю іншої людини, здатність до емоційного передбачання.

Перспективними напрямками вивчення проблеми емоційного розвитку дошкільнят є наступні: виділення вікових нормативів розвитку окремих емоційних новоутворень

на різних етапах дошкільного дитинства; організація системи психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей старшого шкільного віку, що забезпечує оптимальне емоційне світовідчуття дитини та її емоційне благополуччя в цілому.

## **2.2. Аналіз підходів щодо розвитку емоційної та комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку**

Аналіз психологічної літератури підтверджує значний інтерес до проблеми розвитку емоційної та комунікативної сфер старших дошкільнят. Велика кількість дисертаційних досліджень присвячена вивченню та конкретизації умов розвитку комунікативної діяльності дошкільнят, оптимізації емоційної сфери та характеру взаємозв'язку емоцій та спілкування з однолітками дітей дошкільного віку.

Вчені показали необхідність включення до програми дитячого розвитку комунікативних завдань як базові критерії розвитку дитини. Експериментально підтверджено, що цілеспрямоване формування комунікативної діяльності у вигляді спеціально організованого комунікативного навчання забезпечує позитивні зміни у сфері комунікативного, особистісного та психічного розвитку дитини. Саме цілеспрямоване формування комунікативної діяльності попереджає та усуває наявні негативні прояви у психічному та особистісному розвитку дошкільника та змінює його взаємодію з оточуючими людьми.)

Обґрунтуван зміст, засоби та прийоми формування комунікативних умінь у старших дошкільнят у спільній з дорослим діяльності. Основними формами організації цієї діяльності розглядалися гурткові заняття та дидактичні ігри комунікативного змісту.

Зазначимо, що технологія формування комунікативних умінь передбачає поетапну реалізацію: створення мотивації на спілкування та набуття комунікативних умінь; ознайомлення із засобами та способами спілкування та формування комунікативних умінь у репродуктивній діяльності; творче застосування комунікативних умінь.[63]

За реалізації кожного етапу формування комунікативних умінь передбачалося використання різних методів. Так, на етапі створення мотивації на спілкування та

набуття комунікативних умінь вихователям пропонувалося використовувати модель кола спілкування дітей, комунікативні ситуації, аналіз художніх творів, алгоритм аналізу спільної діяльності. Наступний етап передбачав проведення гурткових занять, дидактичних ігор та моделювання. Для створення умов творчого застосування комунікативних умінь діти залучалися до творчих завдань - твір оповідань, творчі ігри, самостійні дидактичні ігри. Особлива значущість у формуванні комунікативних умінь старших дошкільнят відводилася предметно-розвиваючому середовищі. Вона забезпечує єдність соціальних і предметних засобів, а також моделює зміст формованих комунікативних умінь дітей у різних видах дитячої діяльності .

У зв'язку з проблематикою розглянемо, наприклад, експериментальне дослідження, яке було спрямоване на виявлення співвідношення між характером соціальних очікувань старших дошкільнят та рівнем їх соціальних емоцій, між високим рівнем соціальних емоцій дитини та її готовністю до нормативних дій. Дане дослідження особливостей соціально-емоційного розвитку старших дошкільнят показало, що соціально-емоційна сфера у старшому дошкільньому віці якісно перетворюється. Основною характеристикою найвищої стадії соціально-емоційного розвитку є соціальні очікування. На думку автора, соціальні очікування у старшому дошкільньому віці виражають ставлення дітей до майбутніх подій, передбачання наслідків своєї поведінки, та їх характер залежить від взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Зазначимо, що це передбачає і ситуацію спілкування дошкільнят із однолітками. Ґрунтуючись на отриманих результатах, О.В. Винокурова розробила рекомендації щодо психолого-педагогічної підтримки позитивної динаміки соціально-раціонального розвитку дітей шести-семи років в умовах освітнього процесу дошкільного закладу .

С.Т. Дмитрієва своїм дисертаційним дослідженням підтвердила значущість соціальних емоцій у процесі спілкування дітей дошкільного віку. Розроблена їй методика, спрямовану розвиток соціальних емоцій в дітей віком дошкільного віку, сприяла формуванню емоційної сфери дітей і нормалізації їхніх взаємин із однолітками, які характеризувалися соціометричним статусом дітей групи однолітків. С.Т. Дмитрієва показала, що поява еталонів, що містять знання про



основні правила та нормативи та формування стійкого емоційного ставлення до цих нормативів, забезпечують успішність взаємин дітей з однолітками, що підвищує їх статус. Заняття зводилися до формування емоційних зразків у дітей та індивідуального стилю спілкування. Дане дослідження продемонструвало, що високий рівень розвитку соціальних емоцій допомагає дошкільнятам будувати стосунки з дорослими та однолітками .[37]

Розглянуті роботи демонструють тісний взаємозв'язок емоційної сфери дітей та їх спілкування, що простежується й у роботі. Це враховувалося в експериментальній частині нашого дисертаційного дослідження.

Під час розробки програми розвитку емоційної сфери старших дошкільників у процесі спілкування з однолітками спиралися на вже існуючі тренінгові програми.

Аналіз літератури показав велику кількість практичних розробок щодо розвитку комунікативної та емоційної сфери дітей дошкільного віку. Серед них зустрічаються як збірники з добіркою корекційних ігор та методик, так і цілісні програми корекційно-розвивальних занять.

### **2.3. Психологічний аналіз структури соціальних очікувань**

У старшому дошкільному віці спостерігаються серйозні зрушення в розвитку соціо-емоційної сфери особистості дошкільника. Виникаючі новоутворення сприяють появі у дошкільника внутрішньої емоційної оцінки своїх потреб, обраних способів їх задоволення, наслідків своїх вчинків, а на цій основі - розуміння і переживання того, що він собою являє, як ставляться до нього навколишні і чим викликаються ставлення до нього інших. Існує своєрідна здатність відгуку на це відношення, тобто очікування, передбачення, потреба в тому, як саме інші поставляться до мене, потреба в соціальному прийнятті. Одночасно виникає і очікування задоволення цієї соціальної потреби, або, навпаки, при несприятливих умовах розвитку - очікування неприйняття, відчуження.

До кінця дошкільного віку починають складатися більш-менш стійкі життєві установки щодо того, що дитина може собі дозволити проявити до оточуючих і яких відносин і оцінок вона може очікувати від них - це і визначає внутрішню позицію дитини по відношенню до себе самої і оточуючих людей, активний характер її

поведінки.

Аналіз такого роду перетворень в динаміці соціо-емоційного розвитку дозволяє нам прийти до висновку про виникнення на його вищих стадіях соціальних очікувань дошкільника як складних афективно-когнітивно-дієвих утворень, заснованих на прагненні дитини увійти в навколишній соціум і готовності в ім'я цього пожертвувати своїми егоїстичними установками. У змістовному плані соціальні очікування є соціально-суб'єктивні орієнтації, що забезпечують пізнавальну, емоційну і поведінкову готовність дитини до майбутніх подій.

Психологічний аналіз структури соціальних очікувань різними авторами дозволив виділити соціально-емоційний компонент як структуроутворюючий соціальних очікувань, поряд з пізнавальним і дієвим.

З'являючись на початковій стадії як емоційний відгук на явища навколишньої соціальної дійсності, моральну норму або другу людину, емоції являють собою безпосереднє, ситуативне, неусвідомлюване відображення сприйманого явища - «прояв так званих поверхневих почуттів».

Якісна зміна цієї початкової стадії тягне за собою утворення нової - сприйнятливості до почуттів інших людей, їх потребам та інтересам, моральним нормам і правилам. Це більш складна стадія, що має в своїй основі не тільки емоційний відгук, а й актуалізацію власного емоційного досвіду, збагаченого досвідом інших, зіставлення сприймається з засвоєними моральними і етичними стандартами.

Виникаюча в дитячій свідомості зовнішня картина емоційно значущої ситуації як би поєднується з інтероцептивною картиною тих хвилювань, тих внутріорганічних змін, які викликає ця ситуація у дитини або викликали у неї раніше аналогічні обставини. Коли виникло почуття в силу характеру ситуації, що викликала його, воно укладається в уже раніше випробувані форми переживання, то усвідомити його відносно легко [52].

На цій основі у дитини починає функціонувати механізм емоційної ідентифікації - безпосереднього переживання в тій чи іншій мірі своєї тотожності з іншим [28]. Взаємодія інтеріорізаційних і екстрарізаційних механізмів ідентифікації забезпечує емоційне «привласнення» переживань іншого, а також

перенесення своїх переживань, цінностей і мотивів на іншого. Емоційна ідентифікація - це найтипівіша для дошкільника форма ототожнення іншого з собою і себе з іншим, що зумовлює виникнення співпереживання як поділу переживань іншого, появи у дитини тих же емоційних станів, які відчуває інший, а пізніше співвіднесення їх з еталонною нормативною поведінкою.

Експериментальні дослідження феномену співпереживання у старших дошкільників як однієї з ланок емпатичного ланцюга, проведені Л.В.Запорожцем і Л.П. Стрелковою, показують, що в силу вікових особливостей дошкільника, діапазон емоційної сприйнятливості та сфери співпереживання дитини цього віку обмежений, ряд емоційних станів і переживань людей, відтінків їх взаємовідносин недоступний їй не тільки для співпереживання, а й для розуміння.

Співпереживання спочатку складається як зовнішній, розгорнутий процес і передбачає співучасть в безпосередньо сприйнятих і пережитих подіях. І навіть при дуже сильному співпереживанні діти не виявляють готовності до сприяння, виникнення якого пов'язується авторами з появою можливості переживання не тільки безпосередньо сприймаємих, а й уявних дій і подій, що мають значимість як для самої дитини, так і для оточуючих її людей на якісно новій стадії розвитку соціальних емоцій - стадії співчуття.

Утворення цієї стадії пов'язано з «механізмом усвідомлення» (С.Л. Рубінштейн) дошкільням своїх переживань, їх узагальненням і підпорядкуванням внутрішньою логікою почуттів, виникненням передчуття результатів дії іншої особи і емоційного передбачення наслідків власних дій.

Дана стадія розвитку соціальних емоцій знаменує перехід від поділу дошкільням переживань іншого до виникнення власних переживань з приводу того, що відбувається з іншими. Дитина може відчувати радість від успішного виконання іншим будь-якої діяльності або від передчуття можливого успіху однолітка, задоволення від виконання іншим норм, правил поведінки і навпаки, невдоволення, справедливе обурення при їх порушенні, що свідчить про виникнення у неї внутрішнього сприяння ситуації як готовності до реального сприяння. Так з пасивного, дошкільник стає активним суб'єктом емоційно-оцінних відносин, суть яких і висловлюють соціальні очікування.

Орієнтовно-дослідні, афективно-пізнавальні процеси дошкільника набувають внутрішній характер, що створює можливість:

- емоційного передбачення можливого ставлення оточуючих до себе, до своїх вчинків і переживання значущості цих відносин;

- співвіднесення пережитого з уявленнями дитини про те, як батьки, педагоги, однолітки можуть поставитися до неї, її вчинків, виконання чи невиконання нею норм і правил;

- регулювання своєї поведінки щодо соціального об'єкта, загальнолюдських норм, цінностей, виникнення образу майбутньої поведінкової дії до поді, якої ще не було.

Такий стан взаємозалежності, взаємозумовленості інтелектуальної та афективної сторін, підсумком якого є досягнення готовності до майбутньої діяльності, являє собою нове співвідношення частин колишньої структури розвитку і більш складну форму прояву особистості - соціальні очікування.

Включення соціальних емоцій у структуру соціальних очікувань дошкільника сприяє виникненню вищої стадії їх розвитку - усвідомлення і переживання спільності почуттів з іншими людьми. На цій стадії дитина не тільки емоційно передбачає наслідки своєї поведінки, але і переживає відповідальність за результат своїх дій і поступків, що пробуджує почуття причетності іншому, соціуму в цілому. Асоціальні переживання починають «переборюватись» як нецінні, стає можливою боротьба переживань.

Моральні нормативи і загально визнані цінності утворюють систему особистісних смислів дитини на основі якої вона формує свою власну внутрішню позицію по відношенню до себе самої і оточуючих людей, до соціальної дійсності. В силу вікових особливостей внутрішня позиція дошкільника ще не досить стійка, але вона вже визначає активний характер його поведінки, моральну направленість особистості .[27]

Зовнішнє вираження позиції - роль в різноманітних ситуаціях дитячого життя як особлива система соціально схвальної поведінки дитини, яка проявляється в залежності від реалізації очікувань оточуючих і власних соціальних очікувань.

Слід припустити, що представленість соціальних емоцій у структурі

соціальних очікувань обумовлює не тільки якісно новий рівень соціальних переживань, але і надає їм характер активного морального спрямування, яке мотивує просоціальну поведінку, нормативні дії навіть поза дією соціального контролю. Виникає специфічна єдність моральної оцінки, переживання і вчинку (П.М. Якобсон) як механізм соціального зростання людини, яка дорослішає, формування її активної особистісної позиції.

Механізм очікування людиною відносин, оцінок, уявлень про неї оточуючих (експектацій) одним з перших розкрив представник інтеракціоністського напрямку в психології Дж. Мід, теорія якого отримала назву «теорія очікувань». Згідно з її положеннями, даний механізм об'єднує аспект очікування, передбачення, ідеального уявлення і аспект прийняття суб'єктом, його включення в своє «Я» оцінок, уявлень про це «Я» інших.

Таким чином, Дж. Мід пов'язує очікування з Я-концепцією, яка формується і вказує на їх нормативний характер - імпульсивні тенденції індивіда, початкові, спонтанні, неорганізовані, ненаправлені тенденції його поведінки потрапляють під регулюючий контроль очікувань.

Дослідження етапів входження дитини в світ дорослих привело Дж. Міда до думки про те, що особистість дитини формується в процесі її взаємодії з іншими людьми, і тут особливу роль набувають очікування дорослого. Саме в залежності від очікувань і від минулого досвіду діти по-різному виконують одні й ті ж ролі в спілкуванні з різними людьми, а особистість дитини як би об'єднує ці ролі.

І. Лінгард зазначає, що очікування - це позиція, при якій суб'єкт при певних мотиваційних умовах має тенденцію досягти одних об'єктів і обійти інші. Він стверджує, що очікування, як правило, виникають в ситуації, що спонукає до актуалізації минулого досвіду, що вимагає від об'єкта передбачення ймовірного результату його діяльності. Така ситуація викликає емоційну спрямованість і пов'язану з нею активність. З цієї точки зору, очікування - це стан суб'єкта, що виникає перед початком роботи і пов'язане з пам'яттю та емоціями.

Ф. Хоппе і Л. Фестінгер також розглядають очікування як стани, але суть їх бачать у виникненні співвідношення цілей і рівня домагань. При цьому очікувані результати, за їхніми даними, нижчі за ті, на які випробувані претендують.

У дослідженнях Е. Толмена, одного з прихильників когнітивної теорії установки, поняття «очікування» зв'язуються з навчанням. За Е. Толменом процес навчання зводиться до розвитку очікувань. Він вважає, що очікування можуть підтверджуватися або спростовуватися досвідом: це відноситься як до очікувань явища, що викликає негативний ефект, так і очікувань з позитивним ефектом.

Розподіл усіх очікувань вивчалося Д. Мессік і К. Солдей в генетичному плані. Ними встановлено, що очікування в значній мірі спираються на закономірність: чим більше частота появи події, тим більше очікування цієї події.

У роботах Х. Хекхаузен та Д. Мак-Келанда очікування зв'язуються з діяльністю і розглядаються як детермінанта, мотивуюча діяльність, при цьому підкреслюється когнітивний характер очікувань: очікування - це знання про співвідношення мети і засобів.[48]

Власна особистісна основа очікувань в зарубіжній психології враховувалося тільки Е. Еріксоном в трактуванні Его-ідентичності.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляють роботи О. Маурера, в яких підкреслюється емоційний характер очікування, використовується термін «емоції очікування», а їх функція розглядається як напрямна поведінка. Ці положення знайшли відображення і в деяких вітчизняних підходах до психології емоцій.

Характерним для вітчизняної психології є розгляд соціальних очікувань як результату культурного розвитку дитини. Слідуючи даними положеннями, а також виходячи з психологічних особливостей особистості дошкільника, можна стверджувати, що його соціальні очікування являються не продуктом якихось абстрактних історичних умов, а, перш за все, результатом того, як дитина взаємодіє з абсолютно конкретним для неї навколишнім середовищем.

Вбираючи особистий досвід взаємодії з людьми, соціальні очікування дозволяють дитині планувати свою поведінку і доцільно регулювати її в процесі спілкування. Бачачи себе «з боку», «об'єктивно», «в уявленнях інших людей», дитина сприймає норми поведінки, переживання, засвоює способи соціального контролю за собою (Я.Л. Коломінський).

Нормативна роль соціальних очікувань підкреслюється і в дослідженнях Д.И.

Фельдштейна, в яких соціальні очікування як розподіл усіх прогнозувань розглядаються в якості необхідної умови оптимальної організації поведінки і діяльності суб'єкта в умовах середовища, яке постійно міняється.[9]

На наш погляд, цікавим видається підхід до проблеми соціальних очікувань М.Л. Гомеллаурі, який розглядає формування соціальних очікувань як мотив поведінки, що, на думку автора, має на увазі становлення індивіда як справжнього члена групи, визнання норм і правил групи і прояв адекватних їй форм поведінки .

М.Л. Гомеллаурі також розглядає диференціювання соціальних очікувань на моральні і неправомірні, що є передумовою для встановлення правових і відповідальних відносин при входженні в соціум, «... правомірні соціальні очікування феноменологічно переживаються як обов'язки, а неправомірні очікування - як примус».

Отже, соціальні очікування є продуктом взаємодії об'єктивних умов і суб'єктивного досвіду входження дитини в соціум. Від зіставлення того, що дитина бачить в інших (емоційно-оцінювальне ставлення) з тим, що, за її припущенням бачать в ній інші (очікувані оцінки) залежить те, що дитина бачить в собі, її особистісне самовизначення.

Дані положення дозволяють розглядати соціальні очікування особистості як інтегративне особистісне утворення, що виникло на основі взаємодії відносин, інтересів і оцінок, і відображає єдність емоційного та інтелектуального, загального та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного в людині.

Таким чином, у вітчизняних роботах, що відображають проблему соціальних очікувань, вони розглядаються з одного боку як механізми нормативної активності, рольової поведінки, з іншого боку як особистісні феномени, як включення в Я-концепцію оцінок і очікувань оточуючих.

«Я-концепція» - це значення, в яких поєдналися очікувані реакції інших людей. Саме завдяки стійким реакціям інших у людини виробляється почуття своєї визначеності і її Я-концепція підтримується і підкріплюється постійністю цих очікуваних реакцій» [12].

Вищесказане дає підставу припускати, що соціальні очікування дошкільника є відбитими в його самосвідомості очікування дорослих і являють собою особливе

особистісне утворення як нове співвідношення частин колишньої структури розвитку і більш складну форму прояву особистості.

Очікування дошкільника спочатку розпливчасті, нестійкі, неусвідомлені, і лише з накопиченням досвіду соціальної взаємодії, досвіду успіхів і неуспіхів своєї діяльності, своєї поведінки соціальні очікування отримують свій розвиток. Можна припустити, що частота успіху і неуспіху в досвіді дитини визначає характер її соціальних очікувань.

Виникнення у дитини «знання про те, як її можуть оцінювати» формує соціальні очікування на усвідомленому рівні і складає їх когнітивний компонент. Але в дошкільному віці когнітивний компонент очікувань ще не сформований настільки, щоб служити визначальною ознакою соціальних очікувань. Домінуюче становище в сприйнятті світу, інших людей займає емоційна сфера та в зв'язку з цим, в структурі соціальних очікувань дошкільника особливе значення набуває їх соціально-емоційний компонент.

При цьому різні переживання стають компонентом соціальних очікувань лише в тому випадку, якщо вони включаються в рефлексоване дитиною (тобто відбиті в її самосвідомості) оціночне ставлення до себе інших людей (батьків, педагогів). Переживання цього відношення на рівні самосвідомості накладає відбиток на емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе (входить в «образ я») і становить, поряд з когнітивним компонентом соціальних очікувань, їх соціально-емоційний компонент.

Вивчення особливостей співвідношення двох цих компонентів - когнітивного (тобто уявлень дітей про оціночне відношення до них близьких дорослих) і афективного (особливостей переживань дітей), проведене в дослідженнях С.П. Тіщенко, дозволило автору виділити два основних вида очікувань дошкільнят: впевнено-оптимістичні очікування і тривожно-песимістичні [44].

На думку С.П. Тіщенко, впевнено-оптимістичні очікування засновані на емоційному передбаченні дитиною похвали, схвалення близьких дорослих і усвідомлення себе як особистості, безумовно, прийнятої дорослими (батьками). Оскільки специфічною особливістю соціальних очікувань старших дошкільників є домінування аспектів, пов'язаних з положенням в групі однолітків, відносинами з



батькамив та педагогами, розглянемо зміст впевнено-оптимістичних очікувань в трьох сферах відносин дитини 6-7 років.

Позитивні очікування дошкільника в системі «дитина - близькі дорослі (батьки)» близькі очікуванням: «батьки мене люблять, я їм потрібний, цінний і важливий», «мої батьки завжди можуть мене захистити», «мама завжди знає, що я хороший», «моїй мамі обов'язково сподобається те, що я роблю», і т.д. В системі «дитина-педагог» діти очікують від нього в першу чергу відповідності батьківським зразкам, але реальність не завжди виправдовує дитячі очікування. Під впливом особистісного досвіду спілкування з педагогом у дитини виникає відповідна система очікувань, які відображають її внутрішній стан. Це і очікування, пов'язані з особистістю педагога, і очікування певного ставлення до себе з його боку.

Позитивні очікування дошкільника в системі «дитина-дитина (одноліток)» розвиваються від очікування доброзичливої уваги до очікування співробітництва та визнання у старших дошкільників. В цілому, позитивна модальність образу себе у дошкільників детермінує очікування такого ж відчуття з боку однолітків і дорослих.

Там, де у дітей сформувалися позитивні очікування, спостерігається зацікавленість в спілкуванні з близькими людьми, прагнення заслужити їх похвалу і схвалення, спостерігається емоційна готовність виконувати запропоновані йому вимоги, і виникає задоволення від того, що обрані дитиною способи задоволення своїх соціальних потреб відповідають соціально схвалюваним нормам та стандартам, правилам поведінки. При цьому соціально-емоційний компонент в структурі очікувань стає своєрідним «містком» між когнітивним і дієвим компонентами цієї структури.

Це проявляється в тому, що моральні принципи, цінності, правила перестають бути абстрактними, «знаними», об'єктивними і стають суб'єктивним надбанням окремої особистості, конкретним змістом її духовного світу, регуляторами її просоціальної поведінки. А також виражається не тільки в знанні дитиною відповідних норм моралі, а й в емоційному переживанні своїх дій і вчинків з точки зору відповідності цим нормам, в потребі їх практичної реалізації в своїй поведінці.

Від того, наскільки дитина пережила важливість моральних вимог, від соціально-емоційного опосередкування моральних норм залежить формування

справді моральних мотивів поведінки, а, отже, і активної спрямованості на іншого, бажання і прагнення надати допомогу. Такі діти не тільки дотримуються правил поведінки, «... вони хочуть і чекають їх! Це робить їх життя зрозумілим і передбачуваним, створює відчуття безпеки»[8].

Тривожно-песимістичні очікування, навпаки, пов'язані з невпевненістю дитини, почуттям незахищеності, а іноді і страху, в зв'язку з прогнозованим нею негативним ставленням дорослого, «комплексом неприйняття» (Ю.Б. Гіппенрейтер). Згодом це може обернутися для особистості дитини соціальною тривожністю очікувань (тобто тривожністю очікувань в різних сферах соціального спілкування), пов'язаною з очікуванням неблагополуччя, яке виражається в емоційно-негативному відношенні, як до самої себе, так і з боку інших: недоброзичливість, нерозуміння, негативна оцінка [18].

Для прояву соціальної активності негативні, тривожно-песимістичні очікування дитини є серйозним «психологічним бар'єром». Такі діти демонструють впертість, небажання прийняти і виконувати норми і вимоги батьків, негативно-емоційне ставлення до цих норм, а на більш пізніх вікових етапах і їх свідоме порушення.

Можна припустити, що такого роду очікування суттєво впливають на характер суб'єктивного відображення значимості моральних норм, загальнолюдських цінностей в переживаннях дошкільника, що регулюють загальну спрямованість і динаміку його поведінки. Дитина починає отримувати видиму приємність від порушення норм і правил поведінки, байдуже сприймає осуд дорослих, проявляє агресивність, конфліктність у стосунках із однолітками, якісь соціальні норми приймаються дитиною формально, не викликаючи переживань їх значимості, і реалізуються в поведінці тільки в ситуації зовнішнього контролю з боку дорослих.

Психологічна інтерпретація механізмів такого впливу поєднана з цілою низкою труднощів й потребує подальшої наукової розробки, що підтверджено думкою відомих дослідників дитячого віку: «Поки невідомо, чим визначається співзвучна і неспівзвучна до впливів дорослого позиція дитини - її оцінкою ставлення до себе чи іншої людини або властивими їй самій особливостями емоційного ставлення до людей і своєрідністю очікувань від них поганого чи хорошого».

В той же час, аналіз психологічної та педагогічної літератури показує, що проблема соціальних очікувань дитини розглядається, головним чином, стосовно дітей шкільного віку. Соціальні очікування на більш ранніх генетичних етапах, а саме в дошкільний період дитинства - на початковому етапі соціо-емоційного розвитку дитини і формування її особистості - як би «хронічно вислизають» від наукового дослідження, хоча деякі аспекти цієї проблеми, так чи інакше, знаходять своє відображення в ряді робіт з дитячої та вікової психології.

Соціальні очікування недоступні безпосередньому зовнішньому спостереженню, але їх опосередковане виявлення і вивчення в тих ситуаціях, коли дитина програє в ідеальному плані різні взаємини з оточуючими, переживає сенс своїх дій та їх можливі наслідки, передбачає (очікує) можливе ставлення до неї близьких дорослих, педагогів, однолітків, дозволяє говорити вже про достатньо певні особливості її очікувань

### **Висновки до розділу 2**

Сучасні дослідники спираються на роботи О. В. Запорожця, Я. З. Невірович, А. Д. Кошельової, Л. А. Аброян та ін. , які залишаються найавторитетнішими в галузі вивчення соціальних емоцій. Вчені виділили загальні закономірності розвитку соціальних емоцій, їхню залежність від змісту та структури дитячої діяльності.

Розвиток емоцій проходить шлях прогресивного розвитку і розглядається переважно за законами розвитку вищих психічних функцій, у зв'язку з чим розвиток соціальних емоцій передбачає перехід від зовнішніх соціально детермінованих форм емоцій до внутрішніх емоційних процесів. Тому протягом дошкільного дитинства у дитини поступово формуються абсолютно нові почуття (моральні, естетичні, інтелектуальні), безпосередньо з натуральними афектами та із задоволенням органічних потреб не пов'язані.

З одного боку, у дошкільному дитинстві відбувається помітна зміна змісту емоцій, виникають складні почуття, спричинені оцінкою дії, значенням цієї дії для інших людей, мірою оцінки того, як дотримуються норми та правила поведінки під час здійснення даної дії. На цій основі складається «мотиваційно-сміслові орієнтування» діяльності. У період дошкільного дитинства мотиваційно-сміслові орієнтування переходить від простої форми, що здійснюється в безпосередньо

сприймається поле, до складної форми, представленої в уявному плані.

З іншого боку, афективні та пізнавальні процеси вступають у взаємозв'язок, утворюють єдину афективну систему передбачення та передчуття окремих наслідків своїх дій. Тим самим утворюється взаємозв'язок афекту та інтелекту, взаємообумовленість емоційних та когнітивних процесів.

Вищезазначені тенденції розвитку соціальних емоцій визначають появу емоційного попередження – здібності дитини «не лише заздалегідь передбачати, а й відчувати, який особистісний сенс матимуть для нього і для навколишніх наслідків дій і вчинків, що ним здійснюються.

Емоційна виразність грає велику роль процесі гармонійного розвитку дитячої психіки. Емоції є відображенням ставлення людини до явищ зовнішнього світу та регулятором внутрішніх мотивів та моральних цінностей. В умовах вступу до дошкільного закладу дитина стикається зі значними змінами в емоційній сфері у зв'язку з активним процесом соціалізації та актуалізації освітньої діяльності. Дослідження ролі соціальних емоцій в дітей віком дошкільного віку є актуальним питанням педагогічного освіти, оскільки індивідуальний стиль спілкування починає складатися саме цей період, а відхилення й проблеми у розвитку соціальної сфери, що у молодшому дошкільному віці, складно скоригувати надалі. Негативні емоційні переживання неминучі в житті дитини, і вихованці часто мають труднощі у визначенні причин їх виникнення, тому завдання сучасного педагога — допомогти дошкільнику увійти у світ соціальних емоцій та вчасно попередити підвищення рівня емоційної напруги та тривожності.

Становлення і розвиток особистості дошкільника відбувається в просторі соціальних відносин. Процес змістовної взаємодії дитини зі Світом дорослих, з соціумом в цілому, супроводжується виникненням особливого класу переживань дошкільника - соціальних емоцій, що відображають дійсність в її ставленні до дитини, її соціальних потреб і можливостям їх задоволення відповідно до загальноприйнятних норм та правил.

У старшому дошкільному віці спостерігаються серйозні зрушення в розвитку соціо-емоційної сфери особистості дошкільника. Виникаючі новоутворення сприяють появі у дошкільника внутрішньої емоційної оцінки своїх потреб, обраних

способів їх задоволення, наслідків своїх вчинків, а на цій основі - розуміння і переживання того, що він собою являє, як ставляться до нього навколишні і чим викликаються ставлення до нього інших.

Соціальні очікування дошкільника є результатом того, як дитина взаємодіє з навколишнім соціальним середовищем. Основу впевнено-оптимістичного або, навпаки, тривожно-песимістичного характеру очікувань складають присвоєні дитиною точки зору оточуючих на себе як джерело успіху чи неуспіху в діяльності, в процесі соціальної взаємодії, переживання їх суб'єктивної значимості.

Перспективними напрямками вивчення проблеми емоційного розвитку дошкільнят є наступні: виділення вікових нормативів розвитку окремих емоційних новоутворень на різних етапах дошкільного дитинства; організація системи психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей старшого шкільного віку, що забезпечує оптимальне емоційне світовідчуття дитини та її емоційне благополуччя в цілому.

## РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ СТАШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

### 3.1. Програма емпіричного дослідження

Менш вивченим з точки зору соціальних очікувань є дошкільний вік, тим часом він виступає початковим етапом зародження власної позиції по відношенню до соціуму в динаміці соціо-емоційного розвитку. Необхідність дослідження проблеми визначила вибір теми та завдань емпіричного дослідження психологічних особливостей соціальних емоцій дітей старшого дошкільного віку.

**Мета дослідження:** виявлення психологічних особливостей розвитку соціальних емоцій дітей старшого дошкільного віку.

**Об'єкт дослідження:** соціальні емоції дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості соціальних емоцій старших дошкільників.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження було визначено такі завдання емпіричного дослідження: вивчити проблеми розвитку емоційної сфери старших дошкільнят у процесі спілкування з однолітками; вивчити вплив емоційних станів на продуктивність спілкування старших дошкільнят.

У цьому дослідженні емоції розглядаються у соціальному контексті. Так, соціально-емоційна компетентність дошкільника розглядається як сукупність знань базових емоцій, впізнавання емоцій партнера по взаємодії, розуміння своїх емоцій,

емпатії, емоційної самогуляції. Розуміння емоцій сприймається як механізм, впливає виникнення активності людини у ситуації взаємодії.

У процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми; психодіагностичні методики обстеження дітей, методи математичної статистичної обробки даних.

Для визначення стадій соціо-емоційного розвитку старших дошкільників в ході на основі детально розглянутих в теоретичній частині нашого дослідження специфічних ознак соціальних емоцій, виділили наступні діагностичні критерії: обумовленість емоцій соціальними потребами, їх усвідомленість, ступінь диференційованості - узагальненості, ціннісна орієнтація, нормативність, представленість в структурі соціальних очікувань, спрямованість активності в соціальній сфері.

Оскільки мова йде саме про розвиток, а не про констатацію наявності соціальних емоцій, то кожен критерій розглядається в певному діапазоні спостережуваних ознак. Це забезпечує можливість чіткого розрізнення стадій соціо-емоційного розвитку випробовуваних і дозволяє порівняти між собою дані в межах кожного критерію.

Положення про соціальні переживання як складових структури соціальних очікувань було взято за основу при розробці науково-методичного інструментарію вивчення соціальних очікувань старших дошкільнят.

Загальне призначення підібраної батареї методик - виявлення сукупності особливостей соціо-емоційного розвитку старших дошкільників та його динаміки.

Репрезентативну вибірку випробовуваних склали старші дошкільнята дитячого дошкільного закладу №197 м. Одеса. Дослідженням було охоплено 49 дітей у віці 6-7 років.

### **3.2. Методи та методики дослідження**

Аналіз різних методик діагностики емоційної сфери дошкільника дозволив виділити низку методик, що дають можливість проведення дослідження соціально-емоційного розвитку дошкільнят.

Для діагностики знання базових емоцій було використано методику

«Визначення емоцій з пантоміміки» Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіної.

Для діагностики впізнавання емоцій іншої людини – методика «Зв'язок емоційних станів з мімікою» Л.С. Цветкової.

Для діагностики розуміння своїх емоцій - методика «Часики» А.О. Прохорова.

Для діагностики ступеня усвідомлення своїх емоцій старшими дошкільниками і їх обумовленості соціальними потребами використовувалася методика «Вивчення усвідомлення своїх емоцій», що є модифікацією методу «репертуарних решіток» Дж.Келли. Перевага даного методу перед іншими для дослідження суб'єктивного відображення значущих образів соціальної дійсності полягає в його системності, змістовності, технологічності, в можливості прогнозувати як ситуативні моменти проявів респондента або групи, так і здійснювати дальній прогноз, служити основою для корекції і розвитку.

Вихідними в даній методиці є: сукупність конструктів, що мають форму біполярних понять і репертуар соціальних об'єктів оцінювання. Виявлення конструктів дітей дошкільного віку пов'язано з ускладненням процесу їх вербалізації, що пояснюється віковими особливостями їх психічного розвитку. Так дослідження, проведені під керівництвом А.Д. Кошелевої показали, що в старшому дошкільному віці поняття, узагальнюючі емоції, знаходяться в стадії розвитку, дитина виділяє не істотні ознаки, на основі яких здійснюються видові узагальнення, а саму ситуацію, в якій ця емоція виникла, свою дію в ній і ставлення до неї дорослого.

Виходячи з цього при проведенні методики, використовували задану систему конструктів. Дітям пред'являли конструкти, представлені в побудованій нами моделі особистості, що розвивається у старшого дошкільника:

До 1 - «доброта»; До 6 - «нудьга»;

До 2 - «злість»; До 7 - «радість»;

До 3 - «гордість»; До 8 - «засмучення»;

До 4 - «сором»; До 9 - «страх»;

До 5 - «інтерес»; До 10 - «щастя».

Репертуар об'єктів оцінювання ми виявляли шляхом контент-аналізу вільних описів об'єктів, Q - даних, отриманих за допомогою адаптованого для старшого



дошкільного віку опитувальника .

Використання контент-аналізу в рамках даної методики було пов'язано з виявленням підстав, за якими дитина емоційно сприймає навколишній соціум, кінцевою метою його використання стало побудова семантичного простору в окремих респондентів і у групи випробовуваних в цілому. Ми приєднуємося до визначення семантичного простору як системи «ознак, описів об'єктної і соціальної дійсності, певним чином структурованої».

З метою виявлення тих ознак, на які дитина спирається при поясненні тої чи іншої підстави виникнення соціальних переживань були виділені (експертами - 3 чоловік з психологічною освітою, нейтральним ставленням до респондентів) «ознаки» емоцій.

Побудова семантичного простору дозволило перейти від аморфного простору, що містить  $n$  ознак, до формального метапространству з меншою кількістю ознак, які, в свою чергу стали категоріями - загальними векторами для описуваних ознак, пов'язаними (в контексті даної методики) з різними потребами, в тому числі і соціальними.

Вихідною для визначення показників за даною методикою стала матриця оцінок: обробка результатів якої дозволила:

- виділити кластери конструктів, за допомогою яких старший дошкільник сприймає соціум;
- виділити таксони об'єктів, що викликають соціальні емоції старших дошкільників;
- зробити висновок про специфічні особливості усвідомлення своїх емоцій старшими дошкільниками і їх обумовленості соціальними потребами.

Значимість отриманих даних визначається можливістю розвитку соціальних емоцій старших дошкільників за допомогою систематичного звернення, в ході цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, до конструктів, пов'язаних з гуманістично значущими орієнтаціями, орієнтаціями на моральну норму, суспільними цінностями, орієнтаціями на іншу людину.

Для визначення ступеня диференційованості - узагальненості емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку в області вищих емоцій, що мають соціальний

генезис, і ціннісних орієнтацій дитини використовували проєктивний тест особистісних відносин, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій «Будиночки», розроблений О.Л. Ореховою, який призначений для отримання Т-даних у дітей від 4 до 11 років. Методичною основою тесту є кольорово-асоціативний експеримент, відомий по тесту відносин А. Еткінда. Процедура тесту передбачає розфарбовування, як вираз особистісного ставлення до певних соціальних категорій.

Перевага обраної методики полягає в тому, що вона дозволяє проникнути в глибинні шари психічної організації соціального досвіду, складного для усвідомлення і вербалізації дошкільнятами. Використовуючи колір, дитина висловлює свої емоції, не виходячи за межі свого життєвого досвіду.

Процедура дослідження складалася з двох завдань по розфарбовування з використанням шести кольорових олівців (синій, зелений, червоний, коричневий, жовтий, чорний) в формі занять з підгрупами дітей (по 7-10 чол.), Діти сиділи окремо один від одного, кожен виконував завдання самостійно (див. додаток №3).

У першому завданні діти робили просте ранжування квітів по мірі переваги кожного кольору («Розфарбуй доріжку»).

У другому завданні сутність процедури змінювалася. Власне, тут і відбувалося підключення кольорово-асоціативного ряду емоцій. Ми просили дітей підібрати відповідний колір для будиночків, в яких живуть різні господарі (представлені нами в моделі особистості, що розвивається старшого дошкільника, когнітивні структури, які виражають емоційний сенс ситуації). Колір служив критерієм оцінки, суб'єктивної шкалою переваги тієї чи іншої категорії переживань, що виникає в рамках соціуму.

При розфарбовуванні останнього будиночка ускладнювали сутність процедури. Тут дитина повинна була вибрати для себе соціальний об'єкт переваги самостійно, вибрати для нього заняття і тільки потім розфарбувати в потрібний колір, позначивши, таким чином, ставлення до власної цінності. Так як дитина визначає свій вибір самостійно, ми говоримо про вибір дитиною певної актуально пережитої цінності, при цьому ми виходимо з визначення психологічної сутності цінності Г. Олпорт: «Цінність - це якийсь особистісний сенс. Дитина усвідомлює цінність кожного разу, коли сенс має для неї принципову важливість. Таким чином,

цінність - це «категорія значущості», іншими словами категорія емоційна, афективна, а не когнітивна категорія або «категорія знання».

При обробці отриманих даних застосовували процедуру шкалювання. Всі кольори першого завдання ми ранжирували зліва направо: від 6 рангу в першому виборі до 1 рангу в останньому. Таким чином, отримали індивідуальний «колірний градусник» кожного респондента, відповідно до якого (зіставляючи колірні вибори) отримали розподіл рейтингових оцінок тієї чи іншої категорії соціальних переживань, а також дані про перевагу позитивних (негативних) переживань в середніх балах на одну дитину і групу піддослідних в цілому.

Відмінною рисою методики є те, що для власного вибору дитини підрахунок балів проводиться за особливою процедурою, в якій враховується рейтинг актуально пережитої дитиною цінності (виражений колірним вибором) і коефіцієнт з розробленою автором методики шкали особистісних цінностей. Це дає можливість розрізнити так звану задекларовану цінність, нав'язану дитині соціумом, але не прийнятну нею, від власне особистісної, актуально пережитої дитиною на момент виконання завдання.

Наведемо значення коефіцієнтів шкали актуально пережитих цінностей: від - 1 до - 10 - асоціальні цінності; 0 - немає вибору, дитина не називає, для кого вона розфарбувала останній будиночок або взагалі відмовляється розфарбовувати; 1 - природні (фізіологічні) потреби і способи їх задоволення; 2 - світ речей, тварин, в тому числі і фантастичних, героїв казок, мультфільмів; 3 - гра; 4 - «я сам», мої переживання; 5 - інші люди - ровесники, батьки, інші дорослі; 6 - природні явища, явища навколишнього світу, подорожі; 7 - навчання, праця, дозвілля; 8 - професії; 9 - мистецтво, естетика; 10 - переживання іншої людини.

При підрахунку загального балу для власного вибору коефіцієнт цінності дитини множився на отриманий при зіставленні колірного вибору рейтинг.

Значимість отриманих за результатами даного тесту даних визначається їх психотерапевтичним ефектом - довільність використання кольору дає дитині можливість позначити для себе негативні смуги емоцій або негативні соціальні категорії нелюбимим кольором і абстрагуватися від них, створюючи для себе індивідуальний блок психологічного захисту.

Крім того, стимульний ряд соціально-емоційних категорій пропонується дитині аудіально (швидкоплинно) і закінчується на мажорному тоні (діти розфарбовують «щастя»),

Психотерапевтичний ефект розфарбовування емоційно значущих для дітей соціальних і моральних категорій може бути в подальшому використаний в серії розвиваючих і корегуючих занять, які мінімізують порушення системи соціальних переваг і негативних варіантів особистісного розвитку.

Для визначення показника нормативності соціальних переживань використовували модифікований і адаптований нами для старших дошкільнят проєктивний тест «Три планети», розроблений чеським психологом Й. Шванцара. Перевага даного методу полягає в тому, що він дозволяє виявити і об'єктивізувати внутрішнє (суб'єктивне) ставлення дитини до соціальних норм, переживання їх значимості. Пріоритетність обраної нами методики зумовлена тим, що такого роду об'єктивізація відбувається у провідній діяльності дошкільника - ігровій (в процесі входження дитини в роль і прийняття правил гри).

У модифікованому і адаптованому для дітей 6-7 років варіанті методика ставила дітей в умови створення ігрового задуму. В індивідуальному порядку (для збереження чистоти дослідження) ми повідомляли дітям про майбутню гру, де всі діти будуть інопланетянами - жити в далекій галактиці на різних планетах. Дитині пропонувалася головна роль - правителя галактики, після чого вона повинна була придумати і розповісти, як будуть жити люди на різних планетах її галактики (описати сцени з їх життя) за умови, що на одній планеті не існує ніяких правил, жодної норми, ні одного закону. На іншій планеті, навпаки, все, що ти робиш, має підкорятися строгому правилу, існує на все свій закон, своя норма. Після чого, дитині, як правителю галактики, надавалося право вибрати ту планету, на якій вона буде жити сама.

Описи життя на планетах ми фіксували повністю, не обмежуючи дитину ні за часом, ні за змістом, тому що конструювання дитиною нормативних відносин ґрунтувалося, безумовно, на проєкції її власного переживання норм.

Безпосередня реалізація дитячих задумів в грі здійснювалася тільки після того, як ми поговорили з кожною дитиною (гра організовувалася неодноразово

протягом тривалого часу (3-4-місяці) і допускала колективне коригування початкового задуму).

Отримані в ході реалізації даної методики, результати дозволяють виявити особливості і специфіку шляхів присвоєння соціальних норм старшими дошкільнятами, їх функціонування в процесі входження дитини в соціум - як заборон або як регуляторів відносин з соціумом.

З метою виявлення характеру спрямованості соціальної дії дитини і виникають при цьому соціальних емоцій як регуляторів цієї дії була апробована методика «Збери мозаїку», що представляє собою природну і суб'єктивно значущу експериментальну ситуацію, що дозволяє досліджувати соціальні емоції дошкільнят в їх актуальній формі як « ... єдність моральної оцінки і переживання, єдність думки і вчинку, єдність оцінки, переживання і вчинку».

Так як дана методика дозволяє отримати L - дані, провели необхідну процедуру стандартизації: розробили інструкцію, визначили єдині умови і форму проведення.

Для проведення цієї методики необхідна кольорова мозаїка і картинки із зображенням предметів, що складаються з невеликої кількості музичних фігур. Обов'язкова умова - кількість музичних фігур для складання картинок має бути приблизно однаковою і мати свою кольорову гаму, яка не повторюється в 2-х різних картинках.

Ситуація вирішувалась дітьми в умовах «зняття соціального контролю» - вихователь відвертався, займався іншою справою, не реагував на репліки і дії дітей або був зайнятий важливою бесідою, шукав щось у себе в столі і т.д. При цьому експериментатор, непомітно розмістившись за ширмою, фіксував дії і емоційні реакції дітей, прояви спрямованості на іншого.

Співвіднесення відповідей дітей, в яких були відображені їх уявлення про оціночні відношення близьких дорослих, з особливостями, які передбачають переживання дітьми цих відносин і виразом готовності до здійснення того чи іншого вчинку, представленого в ситуації дозволило нам діагностувати сформованість впевнено-оптимістичних очікувань як переживань можливого прийняття близьким дорослим, його похвали, схвалення, симпатії, турботи, емоційної близькості з

дорослим; а також, наявність тривожно-песимістичних очікувань, пов'язаних з невпевненістю дитини, почуттям незахищеності, а іноді і страху, в зв'язку з очікуваним негативним ставленням дорослого, депривації потреби в схваленні, похвали, повазі.

### **3.3. Аналіз результатів дослідження**

На основі обраних методик виявлено рівні розвитку соціально-емоційної компетентності дошкільника.

Було виділено, що соціально-емоційна компетентність дошкільника має три рівні прояви: високий (дошкільник називає правильно 5-6 базових емоцій);

дізнається емоції партнера по взаємодії та може намалювати емоції страху, радості, смутку, гніву, спокою, подиву в 66% - 100% випадків;

розуміє свої емоції - позитивній емоції відповідає колір основної групи, негативній емоції відповідає колір додаткової групи у 66% - 100% випадків), середній (дошкільник плутається у називанні базових емоцій, правильно називає лише 3-4 емоції;

розпізнає не всі емоції партнера по взаємодії і може намалювати емоції страху, радості, смутку, гніву, спокою, здивування у 33% - 65% випадків, частково розуміє свої емоції - позитивній емоції відповідає колір основної групи, негативній емоції відповідає колір додаткової групи в 33% - 65% випадків),

низький (дошкільник помиляється в називанні базових емоцій, правильно називає 1-2 емоції або не називає їх взагалі, важко дізнається деякі емоції партнера по взаємодії і може намалювати емоції страху, радості, смутку, гніву, спокою, подиву в 32% - 0% випадків, не розуміє своїх емоцій - позитивній емоції відповідає колір основної групи, негативній емоції відповідає колір додаткової групи в 32% - 0% випадків).

Після проведення методики «Визначення емоцій щодо пантоміміки» було відзначено, що дошкільник зважаючи на інтенсивний когнітивний розвиток дедалі точніше ідентифікує та називає різні відтінки емоцій, збільшується кількість параметрів, за якими він їх розрізняє. Але рівень знань базових емоцій ще недостатньо високий, оскільки знання відповідних слів, що позначають назву емоції, відірвано від досвіду і характеризує швидше мовний розвиток (словниковий запас),

ніж емоційний.

В результаті експериментального дослідження з'ясувалося, що близько 40% дітей знають базові емоції на низькому рівні - були відзначені труднощі у називанні емоцій «спокій», «сум», «здивування»;

45% дітей показують знання базових емоцій на середньому рівні - випробувані плуталися у називанні емоцій;

15% дітей демонструють високий рівень – діти правильно називали майже всі емоції. Позитивні емоції діти інтерпретували як гарний настрій, при називанні негативних емоцій використовували дієслова: хоче вдарити, плаче.

Можна констатувати, що діти дізнаються про емоції, але пояснюють їх через опис поведінкових реакцій.

У дошкільному віці дитина вже здатна до розрізнення та порівняння яскраво виражених контрастних емоцій. У старшому дошкільному віці їх можливості зростають, діти здатні дізнаватися про ширше коло емоцій, знаходячи риси їх подібності, відмінності і навіть встановлювати причини різних емоцій.

Діти звертають увагу на особливості зовнішнього прояву

За результатами діагностики рівня впізнавання емоцій партнера щодо взаємодії за допомогою методики «зв'язок емоційних станів з мімікою» виявлено, що діти, в основному, дізнаються про емоції партнера щодо взаємодії на середньому рівні (71 %).

У процесі впізнавання діти використовували для позначення емоцій схожі слова «посміхається», «радість», «добрий настрій», «поганий настрій», «йому погано», «вона зараз заплаче», «він хоче вдарити», «нор- альний настрій» і т.д. Впізнавання емоцій партнера зі спілкування на низькому (14,5 %) та високому (14,5 %) рівні мають однаковий відсоток у досліджуваній вибірці дітей.

Помилки у впізнанні емоцій партнера по взаємодії стали прямим продовженням помилок у називанні базових емоцій, оскільки дітям важко дізнатися про емоцію, яку вони не знають або дізнаються важко. До особливостей можна віднести, що дітям легше було пізнавати негативні емоції партнера, особливо такі, як злість, смуток. Позитивні емоції, такі як спокій, здивування діти найчастіше називали однозначно "йому добре", "він радіє", "вона весела".

Під час проведення процедури діагностики діти звертали особливу увагу на особливості зовнішнього прояву емоцій педагогом-психологом (становище брів, куточків рота, вираз очей, жести, поза, інтонація), що виражалося у зосередженому погляді, посмішці, коментарях («у вас так цікаво обличчя рухається»).

Результати, отримані після проведення методики «Часики», показують, що половина дітей (50%) розуміють свої емоції, тобто. колір як показник емоції та обрана ним емоція збігаються: позитивним емоціям (радість, подив) відповідають кольори основної групи (червоний, жовтий, зелений, синій); а негативним (гнів, сум, страх) – кольори додаткової групи (фіолетовий, сірий, чорний, коричневий).

Однак половина дітей (30% дітей розуміли свої емоції на низькому рівні; 20% дітей розуміли свої емоції на середньому рівні) недостатньо розуміють свої емоції, що вказує на необхідність проведення спеціальних заходів щодо розвитку досліджуваного компонента. До того ж було виявлено, як і при проведенні двох попередніх методик, що негативні емоції діти розпізнають краще за позитивні. Так, наприклад, дітям простіше було назвати емоцію гніву чи смутку, ніж емоцію спокою та здивування.

Даний факт говорить про те, що діти частіше стикалися з негативними емоціями – переживали їх самі або спостерігали за оточуючими. Домінування негативних емоцій над позитивними емоціями негативно впливає на розвиток дошкільника, на становлення його життє- вого світу. Також було помічено зацікавленість дітей у виконанні процедури діагностики, вони просили дати їм ще листок, щоб помалювати, як вони хочуть, виявляли ініціативу у прикрашанні інших піктограм, обґрунтовуючи «просто хочеться», «вони теж хочуть, щоб їх прикрасили» і т.д. .д. Значить, можна говорити про те, що у дітей існує зацікавленість у вираженні їх емоцій.

Після проведення діагностики показників соціально-емоційної компетентності було проведено аналіз визначення рівня розвитку соціально-емоційної компетентності дітей .

Дані дослідження показують, що 31% дітей мають низький рівень розвитку соціально-емоційної компетентності. Це виявляється в тому, що дошкільнята з низьким рівнем часто помиляються у називанні базових емоцій, плутаються в



назвах, замінюючи «спокій» на «сум» або не називають їх взагалі; важко дізнаються деякі емоції партнера по взаємодії, причому розпізнають частіше від'ємні, ніж позитивні; не розуміють своїх почуттів, тобто. не можуть назвати свій настрій, або називають помилковим словом.

Середній рівень розвитку соціально-емоційної компетентності проявляється у 44% дошкільнят. Так, дошколярі із середнім рівнем плутаються у називанні базових емоцій, підмінюючи одну назву іншим, або називають емоції не іменником – «сум», а дієсловом – «хоче плакати». Діти розпізнають і правильно називають не всі емоції однолітків, причому негативні емоції розпізнають краще позитивних, особливо зрозумілі для дошкільнят емоції «гніву» і «страху», мабуть, як емоції, які найчастіше переживаються дітьми. Дошкільнята частково розуміють свої емоції, можуть озвучити деякі свої емоції відповідним словом «радість», «злість», або спільними словами «добрий настрій» або «поганий настрій».

Високий рівень розвитку соціально-емоційної компетентності проявляється у 24% випробуваних. Так, дошкільнята з високим рівнем розвитку знають практично всі базові емоції, дізнаються та правильно називають емоції однолітків або дорослих, з якими взаємодіють, розуміють свої емоції, можуть у різних ситуаціях у різний час озвучити свій емоційний стан.

Отримани дані за методикою «Вивчення усвідомлення своїх емоцій».

Узагальнений аналіз результатів діагностики кожної дитини дозволив отримати необхідні дані по групі випробовуваних в цілому:

**Таблиця 1.**

**Показники усвідомленості емоцій і їх обумовленості соціальними потребами**

Рівень	Групи	
	1 група	2 група
I - перелрівень	10.1%	12.6%
II - низький	44.5%	50.8%
III - середній	3.3%	31.7%
IV - високий	6.1%	4.9%

Інтерпретації результатів проективного тесту «Будиночки».

Фіксували такі показники ступеня диференційованості - узагальненості емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку в області вищих емоцій, що мають соціальний генезис: колірна характеристика позитивних і негативних соціальних переживань; ставлення дитини до кожного полюсу соціальної емоції; коефіцієнт власне особистісної, актуально пережитої дитиною цінності за шкалою особистісних цінностей О.А. Орехової.

Діапазон виявлених показників дозволив нам оцінити випробовуваних за чотирма рівнями диференційованості - узагальненості соціо-емоціональної сфери:

I - передрівень (1 бал) склали діти з емоційно недиференційованою сферою. Такі діти, виконавши перше завдання, або відмовлялися від виконання другого: «Я не знаю, як розфарбовувати», «Не буду, не люблю розфарбовувати»; або циклічно відтворювали порядок колірних вибірок першого завдання. При розфарбовуванні останнього будиночка відмовлялися називати його «господаря».

II - низький рівень (2 бали) склали діти, у яких емоційна сфера диференційована в повному обсязі - у відповідному листі одним і тим же кольором позначаються негативні і позитивні полюси емоцій, або кілька емоцій.

## **Таблиця 2.**

### **Показники диференційованості-узагальненості соціо-емоціональної сфери старших дошкільників**

Рівень	Групи	
	1 група	2 група
I - передрівень	19.2%	11.8%
II-низький	49%	47.2%
III - середній	21.7%	32.6%
IV - високий	10.1%	8.4%

Інтерпретація даних, отриманих за методикою «Три планети»

Оцінювання відповіді дітей за наступними критеріями:

- «покарання». Норма описується дитиною як то, порушення чогось несе покарання, навіть якщо воно не пов'язується за змістом з самим вчинком. Покарання переживається як атрибутивна характеристика норми;

- "обмеження свободи". Норма сприймається як щось, стримуюче імпульсивне, «бажане» або асоціальна поведінка. Відсутність норми пов'язується з неминучими заворушеннями і навіть загибеллю планети.

Або ж норма пов'язується з нудьгою, одноманітністю. Незважаючи на визнання дитиною необхідності нормування, відповіді за цим критерієм свідчать про виключно стримуючі функції норм;

- «саморегулювання». Відсутність норм не зв'язується з покаранням, антисоціальною поведінкою, але погано саме по собі в силу непередбачуваності наслідків вчинків або виникнення незручностей у звичних життєвих ситуаціях. Або ж норма вводиться в якості свідомо дурної і акцент ставиться на її непотрібності, порушенні елементарних зручностей.

- «прийняття - неприйняття світу без норм».

Оцінка відповідей дітей за цими критеріями дозволила нам виділити чотири рівні нормативності соціальних емоцій:

I - передрівень (1 бал) склали діти, у яких емоційне відношення до нормативних вимог або взагалі відсутнє - діти демонструють знання норм, перераховують їх в континіумі «можна - не можна», «потрібно - не потрібно», але не описують ситуації з життя «інопланетян», не висловлюють свого ставлення до норм, від вибору планети відмовляються: «Я не хочу бути володарем», «Я не буду жити ні на якій планеті»; або мають індивідуальний характер: «Я не знаю, мені все одно».

II - низький рівень (2 бали) визначався за критерієм «покарання». Діти, віднесені нами до цього рівня, безпосередньо пов'язують норму і обмежуючий вплив дорослого, при описі аномативного світу вказується на відсутність зовнішнього контролю і покарань:

«Можна брати в магазині все, що хочеш, і немає ні продавця, ні поліції», «Можна кричати, битися і тобі нічого не буде», «Взагалі немає дорослих». При цьому діти без роздумів віддають перевагу світу «без норм».

III - середній рівень (3 бали) був виявлений на підставі критерію «обмеження свободи». Діти, що становлять цей рівень, в своїх відповідях схильні до пояснення необхідності нормування, відсутність норм обумовлюється умовою «якщо не хочеш, то можна ...» (далі вказується нормативна дія);

або виключаються не надто значущі, на думку дитини, норми: «Ніхто в дитячому садку не спить і взагалі тихої години немає - всі грають», «Можна гуляти скільки хочеш, на комп'ютері грати хоч скільки, а вбивати все одно не можна, а то нікого не залишиться»; або норма виключається в повному обсязі: «Можна вбивати всіх, ні не всіх, а лише поганих, а хороших все одно не можна».

Кращим для цих дітей виявляється аномативний світ, але експериментатор фіксував невпевненість вибору, роздумування, запитання на кшталт: «А можна я іноді буду літати на іншу планету, а будинок мій буде тут? А можна я поміняюся, якщо мені не сподобається і мене там ніхто не буде слухатися?»

IV - високий рівень (4 бали) склали діти, для яких норми відчутні і чітко виявлені і переживаються як реальний спосіб існування в світі, як регулятор відносин - критерій «саморегулювання». Такі діти вибирають гіпернормативний світ, правда деякі обумовлюють, що «найкраще жити на нашій планеті, на якій ми зараз живемо - на третій планеті».

Узагальнений аналіз результатів діагностики кожної дитини дозволив отримати зведені результати по групі випробовуваних в цілому:

**Таблиця 3.**

**Показники нормативності соціальних емоцій**

Рівень	Групи	
	Група 1	Група 2
I - передрівень	21.7%	32.4%
II - низький	52%	38%
III - середній	21.7%	21.2%
IV - високий	5.5%	8.4%

Комплексний характер експериментального дослідження висуває необхідність їх вивчення в іншій формі - у формі актуального переживання. З цією метою ми сприяли виникненню природної і суб'єктивно значущою для дитини ситуації (ситуація «Збери мозаїку»).

Відповідно, дії і емоційні реакції дитини в ході вирішення ситуації розглядалися як прояви соціальних емоцій, що регулюють спрямованість на іншого, прояви внутрішньої причетності до іншого, спільності з ним. До цих проявів ми

віднесли наступні:

- характер дій дитини в проблемній ситуації вибору: діяти «на свою користь» або «на користь іншого»;

- відсутність або наявність внутрішнього конфлікту при виконанні просоціальних дій. Якщо дії «для іншого» відбуваються природно, вільно, без сумнівів і роздумів, можна констатувати, що вони відображають внутрішню (суб'єктивну) спрямованість на іншого. Коливання, паузи в прийнятті рішень, апеляція до авторитету дорослого свідчать про моральний самопримус, вимушеність цих дій і підпорядкованість іншим мотивам;

- експресивно-мімічні прояви соціальних емоцій і емоційна залученість в переживання і дії іншого, загострена чутливість до того, що робить інший, свідчать про внутрішню причетність до нього.

**Таблиця 4.**

**Показники спрямованості соціальної активності (в умовах вільного вибору)**

Рівень	Групи	
	1 група	2 група
I - передрівень	59.2%	31.3%
II – низький	18.1%	42.7%
III – середній	11.5%	16.5%
IV - високий	11.2%	9.5%

При цьому серед обстежуваних дітей тільки 6,1% тих, у кого можна прогнозувати високій рівень соціо-емоційного розвитку. Здатність переживати спільність почуттів з іншими в старшому дошкільному віці тільки формується і найбільш яскраво проявляється лише на наступних вікових етапах.

Невисоким є і відсоток дітей, що володіють середнім рівнем соціо-емоційного розвитку, що досягає стадії співчуття (16,4%). Тим часом досягнення саме цієї стадії обумовлює активний характер входження дитини в соціум, прийняття його цінностей, норм і правил, визначає процес соціалізації.

Основна кількість дітей має низький рівень соціо-емоційного розвитку (56,1%) і не досягає стадій вище стадії сприйнятливості до почуттів інших людей, яка не

передбачає виходу за рамки безпосередньо сприймаємих і переживаємих подій.

Виявлено 24,4% таких дітей, які перебувають на передрівні соціо-емоціонального розвитку і потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної корекції.

Не можна не визнати той факт, що соціо-емоційний розвиток схильний на позитивну динаміку в умовах систематичної взаємодії дитини з дорослим, що відтворює весь комплекс наявних в психолого-педагогічній практиці можливостей виникнення вікової сензитивності такого розвитку.

### **Висновки до розділу 3**

Отже, в дітей віком старшого дошкільного віку є особливості соціально-емоційного розвитку. Більшість дітей знають назви базових емоцій на середньому рівні, плутаються у називанні емоцій. Позитивні емоції називають - «добрий настрій», при називанні негативних використовували дієслова «хоче вдарити», «плаче». Тобто діти дізнаються про емоцію, але пояснюють її через опис поведінкових реакцій.

Дошкільнята недостатньо розуміють свої емоції, що свідчить про необхідність проведення спеціальних заходів щодо розвитку досліджуваного компонента. До того ж з'ясувалося, що негативні емоції діти розпізнають краще за позитивні. Так, наприклад, дітям простіше було розпізнати емоцію гніву чи смутку, ніж емоцію здивування спокою.

Встановлено, що діти здебільшого дізнаються про емоції партнера щодо взаємодії на середньому рівні. Дошкільнята роблять помилки у впізнанні емоцій, для позначення емоцій використовують схожі слова «посміхається», «радість», «добрий настрій», «поганий настрій», «йому погано», «вона зараз заплаче», «він хоче вдарити», «нормальне» настрій» і т.д. Дітям легше було пізнавати негативні емоції партнера, особливо такі, як злість, смуток. Позитивні емоції, такі як інтерес, здивування діти найчастіше називали однозначно «йому добре», «він радіє», «вона весела».

Дійсно, до 5-6 річного віку діти здатні розуміти свої емоції та дізнаватися про емоції партнерів щодо взаємодії, проте ця здатність виражається у дітей різною мірою, що говорить про актуальність створення умов для розвитку соціально-

емоційної компетентності дошкільнят. Відомо, що знайомство з назвами та мовою емоцій, виразними засобами якої є пози, міміка, жести, рухи, дозволяє дітям старшого дошкільного віку вчитися користуватися ними як для адекватного вираження своїх емоцій, кращого розуміння емоцій інших, так і для знання самих базових емоцій. Зняття емоційного дискомфорту дітей, розвиток розуміння своїх емоцій та адекватного вираження їх за допомогою кольору, міміки, слів, рухів сприяє підвищенню активності дитини в освоєнні життєвого простору. Розпізнавання за зовнішніми ознаками різних емоцій, розуміння своїх емоцій, прийняття позиції іншої людини сприяє розвитку соціально-емоційної компетентності дошкільнят.

Аналіз особливостей соціо-емоційного розвитку дітей шести-семи років виявив вікові тенденції розвитку соціо-емоційної сфери старших дошкільників:

- загальне розширення кола соціальних явищ, що викликають диференційовані емоційні переживання;
- посилення осмисленого орієнтування (усвідомлення) у власних внутрішніх соціальних переживаннях; виділення значущості та особистісного сенсу соціальних ситуацій;
- розвиток здатності емоційно передбачати наслідки своїх вчинків і, на цій основі, поява образів майбутньої діяльності;
- посилення регулятивної функції соціальних емоцій.

Були виявлені діти з різним вихідним рівнем соціо-емоційного розвитку. Крайніми полюсами його характеристик виступили:

недиференційованість соціо-емоціональної сфери, відсутність усвідомлення соціальних емоцій, «навчений» характер норм і правил, спрямованість соціальних дій дитини «на свою користь», неусвідомленість і розпливчатість соціальних очікувань (що відповідає передрівню соціо-емоційного розвитку);

диференційованість соціо-емоційної сфери з вираженою оцінковою позицією, усвідомлене і адекватне відображення дитиною явищ соціуму, узагальнення досвіду соціальних переживань, внутрішнє ставлення до норми як до реального способу існування у світі, спрямованість соціальних дій «на користь іншого» на тлі емоційної залученості в переживання і дії іншого, усвідомленість і стійкість соціальних очікувань (що відповідає високому рівню соціо-емоційного розвитку).

Всі інші рівні соціо-емоційного розвитку можна розглядати як такі, що більш-менш тяжіють до цих двох полюсів.

Аналіз результатів дослідження свідчить про недостатню роботу дошкільних освітніх установ з розвитку соціо-емоційної сфери дитини і підтверджує отримані в ході попередньої оцінки досліджуваної проблеми дані.

Неефективна реалізація можливостей старшого дошкільного віку в розвитку його соціальних емоцій, відсутність у педагогів уміння (а іноді і бажання) оптимально поєднувати зовнішні і внутрішні умови такого розвитку призводять до того, що ряд дошкільнят «психологічно застрягає» на початкових стадіях соціо-емоційного розвитку, це є свідченням формування «емоційної глухоти», яка впливає на особистісний розвиток зростаючої людини, негативно позначається на повноцінному проживанні дитиною наступних вікових період.

Значимість отриманих даних визначається можливістю розвитку соціальних емоцій старших дошкільників за допомогою систематичного звернення, в ході цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, до конструктів, пов'язаних з гуманістично значущими орієнтаціями, орієнтаціями на моральну норму, суспільними цінностями, орієнтаціями на іншу людину.



## **ВИСНОВКИ**

Теоретичний аналіз психологічної літератури з теорії соціальних емоцій дозволяє представити весь спектр їх функціональної значущості в моральному становленні особистості та активізації просоціальних форм поведінки. В вітчизняній психології утвердилася позиція, в якій соціальні емоції не зводяться до фізіологічних процесів активації, а розглядаються як особлива форма відображення дійсності, за допомогою якої виробляється психічне управління активацією - регуляція загальної спрямованості і динаміки поведінки. Однак психологічні механізми такого управління залишаються не до кінця вивченими.

У дошкільному віці відбувається активне засвоєння норм і правил, які спонукають дитину до дії, регулюють її взаємини з оточуючими. Основою встановлення таких відносин є формування соціальних емоцій, які опосередковують відносини дитини із суспільством. Розвиток соціальних емоцій пов'язане з засвоєнням знань про норми поведінки, оціночних категорій та з формуванням стійкого емоційного ставлення до цих знань, що перетворює пасивну адаптацію дітей до оточення на свідомо мотивовану діяльність.

Становлення і розвиток особистості дошкільника відбувається в просторі соціальних відносин. Процес змістовної взаємодії дитини зі Світом дорослих, з соціумом в цілому, супроводжується виникненням особливого класу переживань дошкільника - соціальних емоцій, що відображають дійсність в її ставленні до

дитини, її соціальних потреб і можливостям їх задоволення відповідно до загальноприйнятних норм та правил.

В діалектиці формування, ускладнення і якісного перетворення соціальних емоцій старший дошкільний вік розкриває можливості оптимального поєднання зовнішніх і внутрішніх умов їх розвитку - вікової сензитивності.

Ефективність реалізації можливостей віку в процесі соціально-емоційного розвитку дитини виражається:

- в «присвоєнні» соціального як цінності і його реалізації в індивідуальному як особистісного сенсу, як досягнень особистості дошкільника;

- появі соціальних потреб «для інших» і їх задоволенні через соціально схвалювані дії і вчинки;

- в підвищенні здатності до співчуття, співпереживання, прагненні до сприяння, готовності поступитися своїми інтересами заради іншого;

- емоційному передбаченні наслідків власної соціальної активності, виникнення у свідомості дошкільника, на основі взаємодії афективної та інтелектуальної сторін, емоційного образу тої події, яка ще не настала, що відображає соціальні очікування дитини - що дозволило нам зробити висновок про взаємовплив соціальних емоцій і соціальних очікувань старшого дошкільника.

Можливість їх подальшого дослідження бачиться в динаміці соціально-емоційного розвитку старших дошкільників, в контексті виникнення на його вищих стадіях специфічної єдності моральної оцінки, переживання і вчинку - інтегративного утворення, що включає в свою структуру соціально-емоційний компонент, поряд з когнітивним та дієвим. Це утворення представляє нове співвідношення колишньої структури розвитку і більш складну форму прояви особистості - соціальні очікування.

Дослідження показало, що старший дошкільний вік є сензитивним на формування в дітей віком соціальних емоцій. Завдяки тому, що соціальні емоції формують адекватне ставлення до значимих для даної культури фактів (предметів, історичних подій, персонажів, художніх творів), вони впливають на процес формування культурної ідентичності, дають можливість дитині швидше увійти в те соціальне середовище, в якому він виховується, прийняти культуру та етику даного

суспільства, тобто, регулюють та спрямовують процес його соціалізації та акультурації.

У старшому дошкільному віці спостерігаються серйозні зрушення в розвитку соціо-емоційної сфери особистості дошкільника. Виникаючі новоутворення сприяють появі у дошкільника внутрішньої емоційної оцінки своїх потреб, обраних способів їх задоволення, наслідків своїх вчинків, а на цій основі - розуміння і переживання того, що він собою являє, як ставляться до нього навколишні і чим викликаються ставлення до нього інших.

Аналіз особливостей соціо-емоційного розвитку дітей шести-семи років виявив вікові тенденції розвитку соціо-емоційної сфери старших дошкільників:

- загальне розширення кола соціальних явищ, що викликають диференційовані емоційні переживання;
- посилення осмисленого орієнтування (усвідомлення) у власних внутрішніх соціальних переживаннях; виділення значущості та особистісного сенсу соціальних ситуацій;
- розвиток здатності емоційно передбачати наслідки своїх вчинків і, на цій основі, поява образів майбутньої діяльності;
- посилення регулятивної функції соціальних емоцій.

Були виявлені діти з різним вихідним рівнем соціо-емоційного розвитку:

недиференційованість соціо-емоціональної сфери, відсутність усвідомлення соціальних емоцій, «навчений» характер норм і правил, спрямованість соціальних дій дитини «на свою користь», неусвідомленість і розпливчатість соціальних очікувань (що відповідає передрівню соціо-емоційного розвитку);

диференційованість соціо-емоційної сфери з вираженою оцінковою позицією, усвідомлене і адекватне відображення дитиною явищ соціуму, узагальнення досвіду соціальних переживань, внутрішнє ставлення до норми як до реального способу існування у світі, спрямованість соціальних дій «на користь іншого» на тлі емоційної залученості в переживання і дії іншого, усвідомленість і стійкість соціальних очікувань (що відповідає високому рівню соціо-емоційного розвитку).

Всі інші рівні соціо-емоційного розвитку можна розглядати як такі, що більш-менш тяжіють до цих двох полюсів.

Соціо-емоційна сфера в старшому дошкільному віці якісно перетворюється: виникає дифузне з'єднання афективного і когнітивного компонентів, зовнішня організація якої представлена реактивним компонентом у формі детермінованої поведінки, що проявляється в усвідомленості, узагальненості, опосередкованості соціальних емоцій соціокультурними цінностями, і перетворює їх в компонент соціальних очікувань дитини; психологічним вмістом соціо-емоційного розвитку дітей шести-семи років виступає становлення суб'єктності соціальних переживань, усвідомлення їх особистісного сенсу; соціальні очікування старшого дошкільника висловлюють представленість у свідомості дитини образу емоційно-оцінного ставлення до майбутніх подій, передбачення наслідків своєї поведінки, їх характер (впевнено-оптимістичний або тривожно-песимістичний) є продуктом того, як дитина взаємодіє із цілком конкретним для неї навколишнім середовищем.

Соціально-орієнтоване навчання вирішує низку освітніх завдань та коригує норми міжособистісного спілкування дошкільнят. За підсумками позитивного емоційного досвіду в дітей віком формуються основи морального поведінки, а прояв шанобливого і дружлюбного ставлення до одноліткам закріплюється лише на рівні звичних дій і регулює мотиви поведінки дітей у різних життєвих ситуаціях. Позитивний емоційний фон дозволив підвищити рівень згуртованості та залучення дітей у процес вирішення освітніх завдань.

Для досягнення найкращих результатів заняття з розвитку соціальних емоцій слід проводити з дошкільнятами як в індивідуальній, так і в груповій формах, оскільки вони мають на дітей різний вплив, що дозволяє педагогу відзначати досягнення та проблемні моменти всієї групи в цілому, так і проводити діагностику рівня емоційної тривожності кожної окремої дитини.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
2. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. Психолог. 2003. № 29–32. С. 6–18.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. -134 с.
4. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / К., 2007. -38 с.
5. Беленька Г.В., Науменко Т.С. Половіна О.В. Дошкільнятам про світ природи: метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку. Тернопіль, 2013. -115с.
6. Беленька Г. Взаємозв'язок фізичного та інтелектуального розвитку дошкільника в процесі пізнання ним світу природи / Г. Беленька // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2004. – № 4. – С. 55-58.

7. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. – 280 с.
8. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Академвидав, 2012. – 256 с.
9. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
10. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2–5.
11. Васьков Ю. В. Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів / Ю. В. Васьков. – Х. : Ранок, 2010. – 192 с.
12. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: курс лекцій: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. -440 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
14. Вікова психологія : підручник / за ред. проф. Г.С. Костюка. – К. : Рад. школа, 2006. – 268 с.
15. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
16. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. -400 с.
17. Гарасимів Т.З. Особистість та проблеми її адаптації / Т.З. Гарасимів // Форум права. – 2009. – №3. – С.156-161.
18. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. -376 с.

19. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / Гончарова-Горянська М. В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України; редкол.: [О. В. Сухомлинська та ін.] – К., 2006. – С. 219-226.
20. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. -28 с.
21. Емоційний розвиток дитини / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О. Главник – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с.
22. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 2008. -92 с.
23. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. К.: МАУП, 2000. -100 с.
24. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогіка. 2003. № 1. С. 21–32
25. Кисельова І., Москаленко К. Формування природодоцільної поведінки старших дошкільників у межах екологічного проекту «У світі дерев» // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. - №7. – С. 43-48.
26. Класні години з психологом / укл. О. В. Скворчевська, О. С. Нурєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 240 с. – (Сер. : «Школа класного керівника. Психологія виховання»).
27. Коваленко О. Створюємо умови для розвитку / О. Коваленко, О. Рева // Дошкільне виховання. – 2009. – № 11. – С. 20-21.
28. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості ( в дошкільному дитинстві): навч. посібн. для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

29. Кононко, О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості дошкільника / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. - №4. – С. 56-64.
30. Корнієнко І.Г. Розвиток емоційної сфери дитини / І.Г. Корнієнко. – Дошкільний навчальний заклад. – К.: № 5 (05). – 2007. – С. 31-35.
31. Кулачківська С.Є. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника / Кулачківська С.Є., Ладивір С.О., Піроженко Т.О., Вовчик-Блакитна О.О. та ін. – К.: Світич, 2003. – С. 27-31.
32. Костюк О. Дослідницько-пошукова діяльність у формуванні пізнавального інтересу дошкільників до природи / О. Костюк // Педагогічний пошук. – №3 (83). – 2014. – С. 21.
33. Кравцов Ф. П. Українська Інтернет культура : соціальні мережі / Ф. П. Кравцов. – К. : Либідь, 2008. – 321 с.
34. Креативні прогулянки у дитячому садку (укл. В'юнник В.О., Ханіна О.Г.) : метод пособ для вихователів. – Х. : Вид. група «Основа», 2015 р. -132 с.
35. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : ВТД «Университетская книга», 2008. – 384 с.
36. Ладивір С. О. Дитина пізнає світ / С. О. Ладивір // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. - №10. – С.23-29.
37. Ладивір С. О. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості / С. О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. - №11. – С. 37-39
38. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільника / С.Лазаревич // Дошкільне виховання. – 2009. – №8. – С.12-14.
39. Лапченко І.О. Емоційне ставлення дошкільників до себе і до ровесників / І.О. Лапченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового



- Центру АПН України. “Стрессы в повседневной жизни детей”. – Одесса, 2000. – С. 95-96.
40. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». – К., 2000. – 23 с.
41. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вікові механізми і технології: навч.- метод. посібник. К.: ІЗМН, 2008. -112 с.
42. Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини» / Н. М. Макаренко. – Кривий Риг : Видавничий дім, 2010. – 345 с.
43. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К. : Форум, 2002. – 319 с.
44. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.2 : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Форум, 2002. – 335 с.
45. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.:ВидавництвоТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
46. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей в дитячому садку. Дисертація є монографією на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» ; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 43 с.
47. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук за спец.: 13.00.08

- «Дошкільна педагогіка» / Науменко Т. С. ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2008. – 21 с.
48. Ніколаєнко С. О. Організація дослідницько-пошукової діяльності з дошкільниками / С. О. Ніколаєнко. – К., 2006. – 35 с.
49. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева [та ін.] : підручник. – К. : Либідь, 2009. – 536 с.
50. Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об'єднання : монографія / Окушко Т.К., Безпалько О.В., Петрочко Ж.В., Чорна К.І. . – Кіровоград : "Імекс-ЛТД", 2013. – 260 с.
51. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
52. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб для студ. вищих навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К.: «Академвидав», 2004. – 456 с.
53. Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми. /Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 20-24 вересня 2004 р.: Тези доповідей та виступів /Ред. кол.:С.В.Кириленко(керівник)та ін.– К.:СДО,2005.- 264 с.
54. Проводимо дослідно-експериментальну роботу в дошкільному навчальному закладі: покроковий алгоритм // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. - №7. – С. 8-10.
55. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
56. Савчин М В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360с.

- 57.Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 128 с. – (Сер. : «Управління школою». – Вип.5 (77)).
- 58.Смольникова Г. Нові відкриття щодня: організація пізнавальної діяльності дітей / Г. Смольникова // Дошкільне виховання. – 2013. – №3. – С.6-11.
- 59.Словник української мови : в 11-ти томах / уклад.: Г. П. Їжакевич та ін. – Том 1. – К. : Наукова думка, 2012. – С. 583.
- 60.Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. -198 с.
61. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. К.: Центр навчальної літератури, 2006. -316 с.
62. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами. К.: Держсоцслужба, 2005. -108 с.
- 63.Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. К.: ДЦССМ, 2002. -536 с.
- 64.Соціальна робота: навчальний посібник. В 2 кн. Кн. 2. К.: ДЦССМ, 2002. -440 с.
- 65.Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. -240 с.
- 66.Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей-дошкільників у спілкуванні з вихователем: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 24 с.
- 67.Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога : навч.-метод. посіб. для вчителя. / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2008. – 256 с.

- 68.Українське дошкілля. Програма розвитку дітей дошкільного віку / О. І. Білан та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
- 69.Філософський енциклопедичний словник / [редкол.В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
- 70.Фурман А.В.Психодіагностика особистісної адаптованості. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 198 с.
- 71.Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 288 с.
- 72.Фурман А.В. Сутність гри як учинення. — Тернопіль: економічна думка, 2014. — 110 с.
- 73.Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб./ Від упорядників, вступні нариси та упор. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004.– 511 с.
- 74.Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою / Н. Ф. Яришева.- К. : Вища школа, 1993. – 324 с.

## ДОДАТОК

### Додаток 1.

#### Опитувальний лист

#### Вивчення особливостей усвідомлення емоцій старшими дошкільниками

Примітка: опитування проводиться індивідуально з кожною дитиною в кілька етапів (в залежності від

стану дитини експериментатор пропонує не більше 2-3 питань на кожному етапі. Опитування проводиться в 3-5 етапів, організованих в різні дні), відповіді дитини фіксуються повністю.

Прізвище, ім'я дитини: \_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_\_\_

Дошкільний навчальний заклад № \_\_\_\_\_, група \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

1-е питання: Коли ти буваєш добрим?

Відповідь: \_\_\_\_\_

2-е питання: Коли ти буваєш злим? Що ти робиш, коли злишся?

Відповідь: \_\_\_\_\_

3-й питання: Чим ти пишаєшся?

Відповідь: \_\_\_\_\_

4-е питання: Коли тобі буває соромно?

Відповідь: \_\_\_\_\_

5-е питання: Коли тобі буває цікаво?

Відповідь: \_\_\_\_\_

6-е питання: Коли тобі буває нудно?

Відповідь: \_\_\_\_\_

7-е питання: Коли ти радієш? Що буває, коли ти радієш?

Відповідь: \_\_\_\_\_

8-е питання: Коли ти засмучуєшся? Що тебе засмучує?

Відповідь: \_\_\_\_\_

9-е питання: Коли тобі буває страшно? Чого ти боїшся:

Відповідь: \_\_\_\_\_

10-е питання: Коли ти буваєш щасливим? Що ти робиш, коли ти щасливий?

Відповідь: \_\_\_\_\_

**Лист для відповідей (тест «Будиночки»).**

Прізвище, ім'я дитини: \_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_\_\_

Дошкільний навчальний заклад № \_\_\_\_\_, група \_\_\_\_\_

Дата

" \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_

—

**I завдання.**

1	2	3	4	5	6

**II завдання.**

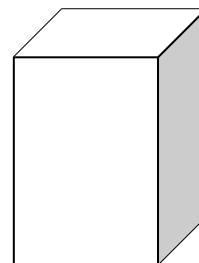
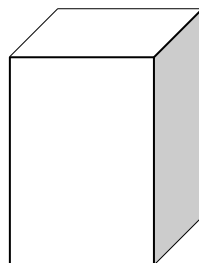
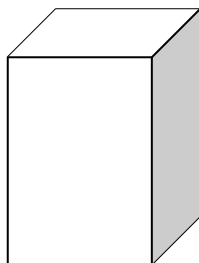
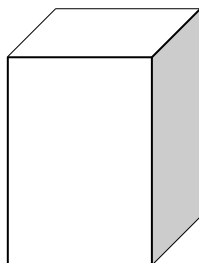
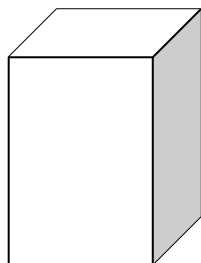
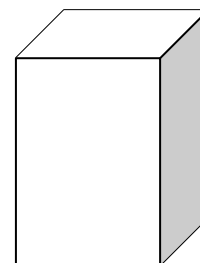
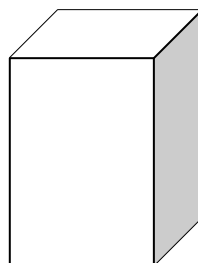
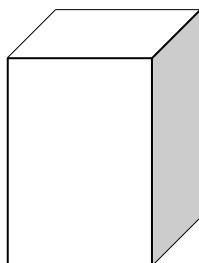
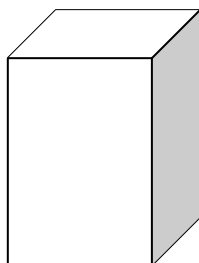
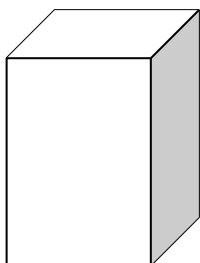
1

2

3

4

5



6

7

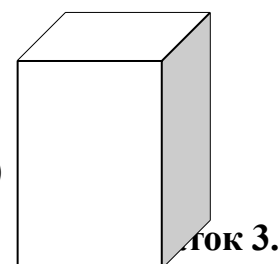
8

9

10

III завдання:

Вибір \_\_\_\_\_ (11 будиночок)



### **Інструкції по розфарбовуванню для дітей 6-7 років (тест «Будиночки»).**

«Хлопці та дівчата! Сьогодні ми будемо займатися розфарбовуванням. Подивіться, що лежить у вас на столах: лист, який ми будемо розфарбовувати. На аркуші ви бачите два завдання. Почнемо з першого.

#### **I завдання.**

Ми будемо розфарбовувати доріжку з шести клітинок. Подивіться, яка вона безбарвна, нецікава. Погляньте на олівці (можлива розмова: скільки олівців, якого кольору), які різні, красиві кольори! Чи є серед них олівець такого кольору, який вам подобається більше інших? У кожного цей колір може бути своїм. Олівцем, який ви вибрали, розфарбуйте першу клітинку. Як красиво вийшло!

Відкладіть олівець в сторону, в цьому завданні він більше не знадобиться.

Подивіться на решту олівців. Чи є серед них ще один олівець, колір якого подобається вам більше за інших? Візьміть його і розфарбуйте наступну клітинку. Відкладіть олівець в сторону ... »

Таким чином потрібно розфарбувати всі шість клітинок. Необхідно простежити, щоб розфарбовування проводилося зліва направо.

Для стимуляції колірних виборів можна використовувати вирази «колір теж гарний», «краще за інших». Якщо дитина відмовляється вибирати далі, її можна стимулювати: «Олівцям, що залишилися, буде прикро, що їх не вибрали», «Ці кольори теж дуже красиві і важливі, без них ні один малюнок не вийде. Який вибереш? »

В кінці завдання помилуйтеся, якою красивою, різнобарвною стала наша доріжка, як весело буде по ній крокувати.

## **II завдання.**

«Друге завдання відрізняється від першого. Подивіться на лист. На що схожі ці фігури? На будиночки. Так, тут ціла вулиця, але якась вона безбарвна, нецікава. Потрібно її розфарбувати. Але для цього ми повинні знати, хто в цих будиночках живе. Я вам це зараз розповім. У кожному будиночку живе свій господар і його будиночок треба пофарбувати в такий колір, щоб він підходив господареві. Я буду називати господаря, а ви самі вибирайте для нього колір і розфарбовуйте для нього будиночок.

У першому будиночку живе доброта. Виберіть олівець, колір якого найбільше підходить цьому господареві. Розфарбуйте перший будиночок. Молодці!

Олівці не потрібно відкладати. Будиночків багато, більше, ніж олівців, а їх господарі можуть бути схожі один на одного ».

Список слів: *доброта, злість, гордість, сором, інтерес, нудьга, радість, смуток, страх, щастя.*

Всі слова вимовляються з чітким інтонуванням, емоційно забарвлюються. Якщо у дитини виникає складне становище, значення слова потрібно пояснити. У поясненні необхідно уникати опори на інші поняття (злість - це гнів), вони можуть бути не зрозумілі дітям, і використовувати предикати, що містять дієслівні форми, прислівники, які виражають почуття і настрої (радість - коли всім весело, у всіх гарний настрій; злість - коли хтось сердиться, ображає інших і т.д.).

## **Інструкція для розфарбовування останнього будиночка.**

«А в цьому будиночку поки ніхто не оселився, і ви можете самі приду-мати для нього господаря і розфарбувати йому будиночок. Подумайте, кого б вам хотілося б там поселити. Це буде ваш секрет. Хто закінчить розфарбовувати, тихенько на вушко мені



скаже, хто в цьому будиночку живе. (Експериментатор робить на відповідному аркуші позначку, для кого розфарбований будиночок). А коли всі закінчать розфарбовувати, ми будемо знайомитися з вашими новими господарями».

Після виконання завдання необхідно похвалити дітей, помилуватися, якою веселою стала вулиця. Цим досягається позитивне ставлення до процедури дослідження і психотерапевтичний ефект.