

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЛІК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 373.2.015.31:159.942(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

012 Дошкільна освіта

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Н.М. Волік

Науковий керівник: Ляпунова Валентина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Запоріжжя – 2023

АНОТАЦІЯ

Волік Н.М. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 – Дошкільна освіта. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Запоріжжя, 2023.

Зміст анотації. Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням, що спрямоване на вирішення проблеми розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Визначено наукову новизну та виявлено практичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

Уперше теоретично обґрунтовано та експериментально доведено доцільність розгляду емоційного інтелекту у термінах дошкільної педагогіки як педагогічної проблеми; визначено теоретико-методологічні засади та окреслено педагогічні умови процесу розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти; представлено авторську теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методику розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, розроблено та подано її структурно-функціональну модель; сформовано комплекс діагностичних методик для виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку.

Розширено та доповнено уявлення про розвиток емоційного інтелекту в онтогенезі, про доцільність цілеспрямованого впливу на розвиток емоційного інтелекту, починаючи саме з дошкільного віку, про роль педагогів та батьків у розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку.

Дістали подальшого розвитку ідеї взаємозв'язку та взаємозалежності емоційної та когнітивної складових загального розвитку дитини; концептуальні засади та науково-педагогічні підходи щодо створення

оптимальних умов для успішної соціалізації дошкільника в закладі дошкільної освіти шляхом розвитку емоційного інтелекту засобами психолого-педагогічного впливу.

Отримані в дисертаційному дослідженні результати було апробовано та впроваджено в освітній процес. Провідні положення дисертаційного дослідження стали підґрунтям для надрукованих науково-методичних праць. Опубліковано «Рекомендації для педагогів закладу дошкільної освіти щодо роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку»; розроблено та запатентовано «Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку».

Структурно дисертація складається зі вступу та трьох послідовно викладених розділів. У **першому розділі – «Теоретичні основи розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку»** – на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто стан дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту як чинника успішної соціалізації дітей дошкільного віку; висвітлено вплив емоцій на життєдіяльність особистості та наголошено на важливості розвитку емоційного інтелекту саме в дошкільному віці. Схарактеризовано термінологічне поле поняття «емоційний інтелект» та обґрунтовано розгляд розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці як психолого-педагогічної проблеми. Розкрито методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Описано вікові та індивідуальні особливості розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. Окреслено роль дорослого в емоційному житті дошкільника. У **другому розділі – «Емпіричні засади розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку»** – проаналізовано стан проблеми діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, виявлено методи та складено комплекс діагностичних методик для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку; проведено аналіз отриманих результатів констатувального експерименту щодо виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Третій розділ дисертації – «Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти» – містить теоретично обґрунтовану авторську методику розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. В розділі подано її структурно-функціональну модель, яку складають мета, завдання, функції, принципи (наукові, загальнодидактичні та специфічні), педагогічні умови (розвинена система уявлень вихованців про емоційну сферу життя людини; організація емоційно забарвленого предметного середовища в групових осередках та прогулянкових майданчиках; методична підтримка педагогів закладу дошкільної освіти, у тому числі щодо підвищення рівня емоційного інтелекту самих педагогів; просвітницька робота з батьками вихованців засобами поширення психолого-педагогічних знань щодо вікових особливостей розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку), програмовий зміст, форми роботи (з дітьми, з педагогами, з батьками), методи; прийоми, засоби; визначено критерії та схарактеризовано рівні (високий, середній, низький) емоційної розумності дитини старшого дошкільного віку; означено компоненти методики (когнітивний, афективно-мотиваційний та реактивно-відтворювальний). Описано формувальний етап експерименту (впровадження розробленої методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в освітній процес закладу дошкільної освіти) та проаналізовано ефективність вказаної методики шляхом порівняння результатів констатувального етапу експерименту з результатами отриманими після проведення формувального етапу експерименту.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в освітній процес закладів дошкільної освіти (Додаток 15), створення та використання в освітній роботі комплексу діагностичних методик як моніторингового інструментарію щодо рівня розвитку емоційного інтелекту дошкільника

(Додаток 13), а також в розробці тренінгу для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку (Додаток 1), що можна впроваджувати в освітній процес вищих навчальних закладів та закладів професійної освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: діти дошкільного віку, емоції, емпатія, емоційна компетентність, емоційна сфера дитини, емоційний інтелект, емоційна розумність, соціальний інтелект, соціалізація, розвиток, розвиток емоційного інтелекту, педагогічні умови, заклад дошкільної освіти, методика розвитку емоційного інтелекту.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації:

1. Волік, Н. (2019). Дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць*, 1(93), 122-141.
2. Волік Н. (2020). Практичні аспекти діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 2, 133-148. DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-138-148.
3. Волік, Н. (2020). Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки, 6 (162), 13-17. DOI: 10.5281/zenodo.3730517.
4. Волік, Н. (2021). Авторське право на твір. Свідоцтво № 108997. Київ: Український інститут інтелектуальної власності.
5. Volik, N. (2021). Emotional intelligence of older preschoolers: diagnostics of the development level. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 6(42), 9-17. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.6.2>.
6. Волік, Н. (2022). Система формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Acta*

7. Волік, Н. (2022). Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту в закладі дошкільної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, (2(29)), 162-169. doi: 1033842/22195203-2023-29-162-169

Наукові праці, які засвідчують апробацію дослідження:

1. Волік, Н. (2019). Теоретичні аспекти розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 червня 2019 р., м. Львів.). Частина II, (с. 19-22). Львів: Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота».
2. Волік, Н. (2020). Рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. IV International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings, October 23th., 9-12. Leipzig: Baitija Publishing.
3. Волік, Н. (2020). Використання спеціальних засобів навчання для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: До 75-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Лабораторії дошкільника (12 листопада 2020 року, м. Київ). Електронний збірник, (с. 24-29). Київ: Національна академія педагогічних наук України. Відновлено з: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8.pdf>.
4. Волік, Н. (2021). Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (19 березня 2021 року, м. Кременчук). Електронний

збірник, (с. 271-278). Кременчук. Відновлено 3:
<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/13.03.2020>

5. Волік, Н. (2021). Система роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО. *Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід*. Збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених (30 листопада 2021 року, м. Маріуполь). Електронний збірник, (с. 56-59). Маріуполь.

6. Волік, Н. & Ляпунова В. (2022). Імплементация питань розвитку емоційно-комунікативної сфери дошкільника в Державному стандарті дошкільної освіти та чинних освітніх програмах. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 36-47. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20\(49\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20(49)).

Праці, які додатково відображають результати дисертації:

1. Волік, Н. (2017). До проблеми соціалізації дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, (1(18)), 26-31.

2. Волік, Н. (2017). Психолого-педагогічні методики дослідження когнітивних здібностей дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 11(11), 18-23.

3. Волік, Н. (2020). Сучасні проблеми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Досвід роботи вихователя закладу дошкільної освіти: традиційні підходи та інновації*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 травня 2020 року, м. Ужгород). Частина II, с. 295 -305. Ужгород: Генезум.

4. Волік, Н. (2021). Залюбки малята грають, ще й емоції вивчають. *Дошкільне виховання*, 4, 14-15.

ABSTRACT

Volik N.M. Development of emotional intelligence of preschool children in the conditions of a preschool education institution. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 012 – Preschool Education. – Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Zaporizhzhia, 2023.

Abstract content. The dissertation is a theoretical-experimental study aimed at solving the problem of the development of emotional intelligence of preschool children in the conditions of a preschool education institution.

The scientific novelty was determined and the practical significance of the scientific work was revealed, which are that:

For the first time, the expediency of considering emotional intelligence in terms of preschool pedagogy as a pedagogical problem has been theoretically substantiated and experimentally proven; the theoretical and methodological principles are determined and the pedagogical conditions of the process of developing the emotional intelligence of preschool children in the conditions of a preschool education institution are outlined; an original theoretically grounded methodology for the development of the emotional intelligence of a child of older preschool age in the conditions of a preschool education institution is presented, its structural and functional model is developed and presented; a complex of diagnostic techniques was formed to identify the level of development of the emotional intelligence of a preschool child.

The concept of the development of emotional intelligence in ontogenesis, the expediency of purposeful influence on the development of emotional intelligence, starting from preschool age, the role of teachers and parents in the formation of the emotional intelligence of a preschool child *has been expanded and supplemented*;

The idea of interconnection and interdependence of the emotional and cognitive components of the general development of the child *was further developed*; conceptual principles and scientific-pedagogical approaches to creating

optimal conditions for the successful socialization of a preschooler in a preschool education institution through the development of emotional intelligence by means of psychological and pedagogical influence.

The results obtained in the dissertation research were tested and implemented in the educational process. The leading provisions of the dissertation research became the basis for printed scientific and methodical works. «Recommendations for preschool teachers regarding work on the development of emotional intelligence of preschool children» was published; «Training for teachers on the development of emotional intelligence of preschool children» was developed and patented.

Structurally, the dissertation consists of an introduction and three consecutive chapters. In **the first chapter – «Theoretical foundations of the development of emotional intelligence in preschool children»** - based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the state of research on the development of emotional intelligence as a factor in the successful socialization of preschool children is considered; the influence of emotions on the life of the individual is considered and the importance of the development of emotional intelligence in preschool age is emphasized. The terminological field of the concept of "emotional intelligence" is characterized and the consideration of the development of emotional intelligence in preschool age as a psychological and pedagogical problem is substantiated. The methodical aspects of the development of emotional intelligence of a preschooler are highlighted. The age and individual characteristics of the development of the emotional sphere of preschool children are considered. The role of an adult in the emotional life of a preschooler is outlined. In **the second chapter – «Empirical foundations of the development of emotional intelligence of preschool children»** - the state of the problem of diagnosis of the level of development of emotional intelligence in ontogenesis is analyzed, methods are identified and a set of diagnostic methods is compiled to determine the level of development of emotional intelligence of preschool children; the analysis of the obtained results of the ascertainment experiment on

the identification of the level of development of the emotional intelligence of older preschool children was carried out.

The third section of the dissertation – «Experimental verification of the effectiveness of the method of developing the emotional intelligence of older preschool children in the conditions of a preschool education institution» - contains a theoretically grounded original method of developing the emotional intelligence of older preschool children in the conditions of a preschool education institution. The section presents its structural and functional model, which consists of the purpose, tasks, functions, principles (scientific, general didactic and specific), pedagogical conditions (a developed system of pupils' ideas about the emotional sphere of human life; organization of an emotionally colored subject environment in group centers and playgrounds ; methodical support for teachers of preschool education institutions, including for raising the level of emotional intelligence of the teachers themselves; educational work with parents of pupils by means of dissemination of psychological and pedagogical knowledge about the age-specific features of the development of the emotional sphere of preschool children), program content, forms of work (with children, with teachers, with parents), methods; methods, tools, criteria are defined and the levels (high, medium, low) of emotional intelligence of a child of older preschool age are characterized; the components of the method (cognitive, affective-motivational and reactive-reproductive) are defined. The formative stage of the experiment (implementation of the developed method of developing the emotional intelligence of older preschool children in the educational process of the preschool institution) is described and the effectiveness of the specified method is analyzed by comparing the results of the ascertaining stage of the experiment with the results obtained after the formative stage of the experiment.

The practical significance of the research lies in the implementation of the method of developing the emotional intelligence of older preschool children in the educational process of preschool education institutions (Appendix 15), the creation and use in educational work of a complex of diagnostic methods as a monitoring

toolkit regarding the level of development of the emotional intelligence of a preschooler (Appendix 13), as well as in the development of training for teachers on the development of emotional intelligence of preschool children (Appendix 1), which can be implemented in the educational process of higher educational institutions and professional education institutions in specialty 012 «Preschool education», as well as in the system of postgraduate teacher education.

Key words: preschool children, emotions, empathy, emotional competence, child's emotional sphere, emotional intelligence, social intelligence, socialization, development, development of emotional intelligence, pedagogical conditions, preschool education institution, method of emotional intelligence development.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Scientific works in which the main results of the dissertation were published:

1. Volik, N. (2019). Didactic games for the development of emotional intelligence of preschoolers. *Humanization of the educational process. Collection of scientific papers*, 1(93), 122-141.
2. Volik, N. (2020). Practical aspects of diagnosing the emotional intelligence of preschool children. *Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University*, 2, 133-148.
3. Volik, N. (2020). Separate aspects of work on the development of emotional intelligence of preschool children with special educational needs. *Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical sciences*, 6 (162), 13-17.
4. Volik, N. (2021). Copyright of the work. Certificate No. 108997. Kyiv: Ukrainian Institute of Intellectual Property.
5. Volik, N. (2021). Emotional intelligence of older preschoolers: diagnostics of the development level. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 6(42), 9-17.

6. Volik, N. (2022). The system of forming the emotional intelligence of children of older preschool age in the conditions of a preschool education institution. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2/2022, 9-15.

7. Volik, N. (2022). Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence in an institution of preschool education. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogy*, (2(29)), 162-169.

Scientific works that certify the approbation of dissertation results:

1. Volik, N. (2019). *Theoretical aspects of the development of emotional intelligence in preschool age*. Theoretical and practical aspects of the development of modern pedagogy and psychology. Collection of theses of scientific works of participants of the International Scientific and Practical Conference (June 21-22, 2019). Lviv: Public organization «Lviv Pedagogical Community».

2. Volik, N. (2020). *Recommendations for teachers on the development of emotional intelligence of older preschoolers*. IV International scientific conference: Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration. Conference Proceedings. Leipzig: Baitija Publishing.

3. Volik, N. (2020). *The use of special teaching aids for the development of emotional intelligence of preschoolers*. The regulatory effect of value orientations in a child's life. Materials of the International scientific and practical conference: To the 75th anniversary of the scientific activity of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine and the Preschooler's Laboratory. Electronic collection. Kyiv: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

4. Volik, N. *Training for teachers on the development of emotional intelligence of preschool children*. Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism. Materials of the II International Scientific and Practical Conference. Electronic collection. Kremenchuk.

5. Volik, N. *The system of work on the development of emotional intelligence of children of older preschool age in the conditions of special education*.

Evolutionary processes in the field of preschool education: innovations, achievements, promising experience. Collection of materials of the II All-Ukrainian Internet Conference of teachers, students, graduate students and young scientists. Electronic collection. Mariupol.

8. Volik, N., Lyapunova, V. (2022). Implementation of issues of development of the emotional and communicative sphere of the preschooler in the State Standard of Preschool Education and current educational programs. *Bulletin of Postgraduate Education, Series «Pedagogical Sciences»*, 20(49), 36-47.

Works that additionally reflect the results of the dissertation:

1. Volik, N. (2017). To the problem of socialization of preschool children with speech disabilities. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogy*, (1(18)), 26-31.

2. Volik, N. (2017). Psychological and pedagogical methods of researching the cognitive abilities of preschool children with speech disorders. *Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection.*, 11(11), 18-23.

3. Volik, N. (2020). *Modern problems of organizing the educational process in a preschool education institution.* Work experience of a preschool teacher: traditional approaches and innovations. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. Uzhhorod: Genezum.

4. Volik, N. (2021). Children love to play, and they also study emotions. *Preschool education*, 4, 14-15.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	25
1.1. Наукові підходи до проблеми емоційного інтелекту в життєдіяльності особистості.....	25
1.2. Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці як психолого-педагогічна проблема.....	59
1.3. Методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.....	93
Висновки до першого розділу.....	132
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	138
2.1. Методи діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.....	138
2.2. Результати констатувального етапу експерименту визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку	149
Висновки до другого розділу.....	161
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	165
3.1. Методика розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти	166
3.2. Формувальний етап експерименту.....	200
3.3. Визначення рівня емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку за результатами формувального етапу експерименту.....	209
Висновки до третього розділу.....	213
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	224
ДОДАТКИ.....	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЕІ – емоційний інтелект

EQ – коефіцієнт емоційного розвитку

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Через події останніх років все світове співтовариство побачило, що головна риса нашого часу – це мінливість. Сучасний світ характеризується нестабільністю. Тож маємо, що основними рисами особистості людини майбутнього беззаперечно має стати як вміння протистояти негараздам сьогодення, так і здатність перебудовувати свою систему світовідчуття у відповідності з викликами часу. Про це свідчить посилення процесів глобалізації у світі, яке у свою чергу загострює проблему підготовки фахівців, які мають професійний рівень що відповідає європейським стандартам та новітнім вимогам ринку праці. Найбільш пріоритетними та затребуваними є професійні навички ХХІ ст, які визначив Всесвітній економічний Форум (World Economic Forum, Davos, 2018). В переліку soft skills навичок («м'які навички», пер. з англ.), окремо зазначено «емоційний інтелект».

Засновник і президент форуму К. Шваб визначає емоційний інтелект як таку здатність, що показує, яким чином ми здатні опрацьовувати та інтегрувати наші думки, почуття. А також, як ставимося до самих себе та один до одного. Емоційний інтелект він вважає «важливим атрибутом четвертої промислової революції», «якістю провідника змін», що відіграє головну роль у досягненні успіху і складається з самосвідомості, самоконтролю, мотивації, емпатії, соціальних навичок.

За К. Швабом, набуті інтелектуальні навички мають бути доповнені здатністю до створення інновацій, креативністю. Також сюди необхідно віднести гнучкість та критичність мислення, здатність адаптуватися до нової ситуації, співпраця з іншими. Сучасна людина має володіти, на його думку, «соціальною й інтелектуальною спритністю лисиці, а не позбавленою гнучкості, вузькоспрямованою концентрацією на меті, що властива їжакові». На перше місце в завданнях досягнення економічного успіху, К. Шваб

ставить людський капітал, а вже потім – фінансовий («*The 10 skills you need*», 2016).

Отже, оволодіння майбутніми фахівцями «м'якими навичками» має бути одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки.

Тож, сьогодні, в умовах технічного прогресу, існує проблема, яка потребує удосконалення змістових характеристик освітнього процесу. Це, насамперед зумовлено тим, що зростає соціальний престиж інтелекту та наукового знання. З цим пов'язане бажання перш за все давати дітям знання – навчати читанню, письму, лічбі. А не формувати особистість, яка здатна до бачення світу через творчість та жагу до соціально значущої діяльності.

Налаштування педагогів та батьків, в першу чергу, на розвиток мислення, призводить до зневажання емоційної складової особистості дитини, перетворюючи її на другорядну цінність. На початку дослідження, було помічено, що діти швидше розв'язують логічні задачі, та значно менше співпереживають та співчують один одному, частіше проявляють байдужість. Адже продукти досягнень науково-технічного прогресу суспільства дедалі більше замінюють повноцінне дитяче спілкування, в процесі якого відбувається гармонійний розвиток особистості.

У дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини, в тому числі:

- здатність до розуміння настрою, потреб, особливостей поведінки іншої людини;
- уміння проявляти повагу до інших людей: допомагати, потурбуватися, здійснити вибір відповідних ситуацій спілкування та видів спільної діяльності.

Здатність розпізнавати і виражати емоції – основа підпорядкування емоцій для вирішення конкретних завдань. Це і є основа для здатності розуміти події, що передують емоціям і наступні за ними; необхідна умова для внутрішньої регуляції власних емоційних станів і для ефективних впливів на зовнішнє середовище. Тому призводить до регулювання як

власної, так і чужої емоційності, а отже є підґрунтям для успішної соціалізації особистості.

Емоційний інтелект (англ. Emotional intelligence) – в загальноприйнятому визначенні розуміється як здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами та спілкуванням.

Поняття емоційного інтелекту (ЕІ) введено в науковий обіг П. Саловеем і Дж. Майєром. Вони сформувади перші концепції ЕІ в 90-х роках Деніелем Гоулманом, а також Девідом МакКлілендом. Ними було поставлено під сумнів факт вичерпної інформативності когнітивних тестів відносно показників життєвого успіху людини. З тих пір різні автори трактують це поняття дуже різноманітно.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена унікальністю дошкільного віку щодо становлення та формування у психічному розвитку дитини низки соціально-адаптивних функцій. Адже саме в цьому віці педагогічні впливи «падають на ґрунт дозріваючих процесів», що і відрізняє психічний розвиток дитини дошкільного віку від інших вікових етапів (Виготський, 1982).

Було проведено аналіз наукової педагогічної літератури з цього питання. Серед закордонних дослідників, проблематикою розвитку емоційного інтелекту та його імплементацією у навчальну діяльність називаємо наступну низку дослідників: С. Денхем, Т. Кербі, Х. Бассетт, К. Зінсер. У вітчизняній же науці, до проблеми розвитку емоційного інтелекту переважно вбачається підхід як до суто психологічного питання (Е. Носенко, А. Четверик-Бурчак, С. Дерев'янка, Н. Коврига, С. Бикова, Т. Кириленко, М. Шпак, С. Максименко тощо). Проте, деякі дослідники займалися питанням виявлення педагогічних умов розвитку емоційної сфери (О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Кононко) дітей дошкільного віку та емоційного інтелекту (Н. Трофаїла, Л. Груша)

дітей молодшого шкільного віку. Розробці ж та створенню відповідної методики розвитку ЕІ дитини дошкільного віку, а також проблематиці ефективного впровадження її на рівні закладів дошкільної освіти приділялась незначна увага (С. Ладивір, Т. Піроженко). Зазначене питання розглядається в поодиноких випадках педагогами-практиками (Т. Цидзіна) або в межах загальних теоретичних досліджень емоційного інтелекту (С. Дерев'янку, С. Бадер).

На противагу цьому, запити щодо розумової регуляції емоцій дитиною-дошкільником постійно надаються практиками – педагогами закладів дошкільної освіти. Ця проблема постійно порушується на педрадах, семінарах, круглих столах, інших заходах, де відбувається «живе», відкрите спілкування фахівців різної спеціалізації.

Тож, недостатня розробленість цього питання та нагальна необхідність його практичного вирішення дають підстави вважати роботу з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку однією з найбільш актуальних у педагогіці.

Тому, враховуючи актуальність проблеми, нами обрано тему дослідження: **«Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи МДПУ імені Богдана Хмельницького в межах комплексної наукової теми «Теоретичні та практичні аспекти формування загальнолюдських цінностей особистості у культурно-освітньому просторі» (РК № 0115U001735). Тема наукового дослідження затверджена на засіданні кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи МДПУ імені Богдана Хмельницького (протокол № 2/2 від 15.10.2018 р.) .

Об'єкт дослідження – процес розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.

Предметом дослідження є методика розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методику розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та експериментально перевірити її ефективність.

Завдання дослідження:

- проаналізувати основні поняття термінологічного поля дослідження та схарактеризувати стан дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту дошкільників у вітчизняній та закордонній теорії і практиці;

- з'ясувати зміст та структуру феномену «емоційний інтелект» та розкрити вікові й індивідуальні особливості розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, а також схарактеризувати методичні аспекти його розвитку у дітей старшого дошкільного віку;

- установити критерії та рівні розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку;

- розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти .

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було обрано такі методи дослідження: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз, узагальнення теоретичних підходів до розкриття взаємозв'язку різних рівнів розвитку емоційного інтелекту та педагогічних умов закладу дошкільної освіти); *емпіричні* (психологічна діагностика, тестування, спостереження); *математико-статистичні* (перевірка гіпотез про нормальний розподіл за критерієм Пірсона); *інтерпретаційні* методи (аналіз, синтез, систематизація отриманих даних, порівняння з результатами інших досліджень).

Відповідно до теоретично обґрунтованих уявлень щодо можливості розвитку емоційного інтелекту в залежності від педагогічних умов було

підбрано декілька груп методик («Домальовування. Світ речей-світ людей-світ емоцій», «Три бажання» та «Що? Чому? Як?» Нгуєн Мінх Ана (Дерев'янка, 2016); компоненти методики «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової (Дерев'янка & Лавренко, 2020); «Асоціативний експеримент та підбір синонімів» Н. Соловйової, методики «Бесіда на усвідомлення дітьми власних емоцій» за Т. Даніліною та тестові завдання за методикою «Challenging Situations Task» (Denham & Bassett & Zinsser, 2012), що в адаптованому та модифікованому автором дослідження вигляді увійшли до комплексу методик для діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку (Додаток13). Як додатковий інструментарій, було задіяне анкетування батьків та вихователів (Олексенко, 2013).

Експериментальна база дослідження. Загальна кількість досліджуваних експериментальної вибірки складає 201 особа (діти старшого дошкільного віку – шостий та сьомий рік життя). В експерименті приймали участь вихованці закладів дошкільної освіти № 27, № 33 та № 81 м. Дніпра, а також вихователі та батьки.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні сутності та змісту поняття «емоційний інтелект», у визначенні та експериментальній перевірці педагогічних умов, що забезпечують розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, а також розробці та теоретичному обґрунтуванні методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Зокрема:

– *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально доведено доцільність розгляду емоційного інтелекту у термінах дошкільної педагогіки як педагогічної проблеми; визначено теоретико-методологічні засади та окреслено педагогічні умови процесу розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти; представлено методику розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку, експериментальним шляхом доведено ефективність вказаної методики;

сформовано комплекс діагностичних методик для виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку.

– *уточнено та розширено* уявлення про розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці; доцільність цілеспрямованого впливу на розвиток емоційного інтелекту, починаючи з дошкільного віку; роль педагогів та батьків у розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку;

– *дістали подальшого розвитку* ідеї взаємозв'язку та взаємозалежності емоційної та когнітивної складових загального розвитку дитини; концептуальні засади та науково-педагогічні підходи щодо створення оптимальних умов для успішної соціалізації дошкільника в закладі дошкільної освіти шляхом розвитку емоційного інтелекту засобами педагогічного впливу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці методологічно обґрунтованого підходу до уявлення про емоційний інтелект як про здібність, що дозволяє розвивати емоційну розумність як певну компетентність, починаючи з дошкільного віку; створенні та апробації комплексу методик діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку; розробці методичних рекомендацій для педагогів щодо роботи з розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, а також тренінгу з розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку для педагогів закладу дошкільної освіти

Здобуті результати можуть бути покладені в основу створення методичних посібників для педагогів закладу дошкільної освіти, у системі підготовки студентів педагогічних коледжів та вищих навчальних закладів, що здобувають освіту за спеціальністю 012 Дошкільна освіта; у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Боратинського дошкільного навчального закладу «Сонечко» Боратинської сільської ради Луцького району Волинської області (довідка № 21 від 26.11.2021 р); в освітній процес Комунального закладу дошкільної

освіти (ясла-садок) комбінованого типу №33 Дніпровської міської ради (довідка № 66 від 12.11.2021 р.); в освітній роботі з дітьми Закладу дошкільної освіти №4 комбінованого типу (ясла-садок) «Журавлик» Новокаховської міської ради Херсонської області (довідка № 12 від 30.11.2021 р.); в організаційно-методичну роботу комунальної установи «Осипенківський ЗДО «Пізнайко» комбінованого типу Осипенківської сільської ради Бердянського району Запорізької області» (довідка № 36 від 19.11.2021 р.), Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №27 Дніпровської міської ради (довідка № 192 від 23.09.2021 р.); Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №81 Дніпровської міської ради (довідка № 22 від 30.08.2022 р.) (Додаток 15);

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології (м. Львів, 2019 р.); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 2019 р.); «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (Leipzig, 2020); «Регулююча дія ціннісних орієнтацій в житті дитини» (м. Київ, 2020 р.); «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (м. Кременчук, 2021 р.)

– *всеукраїнських*: «Дитяча гра та іграшка у просторі культури» (м. Київ, 2019 р.), «Досвід роботи вихователя закладу дошкільної освіти: традиційні підходи та інновації» (м. Ужгород, 2020 р.), «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (м. Київ, 2020 р.); «Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід» (м. Маріуполь, 2021 р.)

Результати роботи обговорювались на засіданнях кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи Навчально-наукового інституту соціально-

педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (2018–2022 рр.)

Публікації. Основні наукові положення та результати дослідження відображено у 16 одноосібних публікаціях автора та 1 у співавторстві, зокрема: 7 статей у фахових наукових виданнях України та інших держав (з яких – 6 в наукових виданнях України, 1 – у науковому періодичному закордонному виданні); 6 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дослідження.

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, викладені в роботі, одержані автором самостійно. Ідеї та думки, що належать співавтору статті, у роботі не використовувались. У статті «Імплементация питань розвитку емоційно-комунікативної сфери дошкільника в Державному стандарті дошкільної освіти та чинних освітніх програмах», підготовленій у співавторстві з В. Ляпуною (Волік & Ляпунова, 2022), здобувачеві належить аналіз теоретичних аспектів імплементации питань емоційної складової розвитку дошкільника в чинних програмах та Державному стандарті дошкільної освіти.

Дисертація не містить текстових запозичень без належного посилання на джерело та відповідає принципам академічної доброчесності.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 299 сторінок. Основний зміст викладено на 223 сторінках. Робота містить 12 таблиць, 7 рисунків та 15 додатків. Список використаних джерел складає 259 найменувань, із них 62 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Наукові підходи до проблеми емоційного інтелекту в життєдіяльності особистості

Сфера вивчення емоційного інтелекту є порівняно молодою, однак сьогодні цією проблемою займаються фахівці вже у всьому світі. Серед вчених, які розробляли теорію емоційного інтелекту, були П. Саловей, Дж. Мейер, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, К. Саарні, Д. Люсін.

У наш час проблематикою такого феномену як «емоційний інтелект» цікавляться наступні вітчизняні дослідники: С. Дерев'янка, Е. Носенко, Н. Ковріга, А. Четверик-Бурчак, Т. Титаренко, О. Власова, Ю. Белікова, О. Скрипченко, І. Аршава, Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Ляш, М. Шпак, А. Костюк. Серед зарубіжних, можна назвати наступних науковців: Р. Ліхі, Дж. Хессон, Р. Девідсон, Ш. Беглі, Ш. Ван Дайк, М. Хофман, К. Ізард, С. Денхем, Х. Басет, К. Зінсер тощо.

Проаналізовано термінологічне поле питань, дотичних до дослідження феномена «емоційний інтелект». Воно містить у собі терміни «емоції» а також термін «інтелект». Емоції – «це психічний стан і процес, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їхнім ставленням до потреб суб'єкта» (Степанов, 2006, с. 120). Також, «емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї діяльності» (Максименко, 2009). Інтелект описується як «система пізнавальних здібностей індивіда, що виявляється в здатності швидко і легко набувати нові знання і вміння, долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій, глибоко розуміти те, що відбувається навколо, в умінні адаптуватися до складного та мінливого середовища» (Степанов, 2006, с. 156).

Внаслідок всебічного аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури, було визначено беззаперечність впливу емоцій на усі сфери життя людини. Розбіжності у поглядах між дослідниками мають місце лише у ступені впливу емоцій на життєдіяльність та відносно практичних аспектів діагностики, інструментарію та меж вимірювання емоційних явищ.

Так, наприклад, О. Скрипченко (Скрипченко, Долинська & Огороднійчук, 2005) висловлює наступну загальновідому думку. Емоційна система людини є однією з основних регулюючих систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму. Саме емоції надають сенс і значення людському існуванню. Вони виникають під час взаємодії особистості із зовнішнім світом. Містять різноманітні переживання людини. В них відображено життєві відносини особистості із зовнішнім світом (довкіллям та іншими людьми).

Також, психологи зазначають, що навіть такі сильні негативні переживання, як горе, страждання, сором, самотність, можуть містити в собі позитивні складники. Відчуття втрати чогось улюбленого і цінного, втрата почуттів, певних особистісних рис, зміна цінностей, втрата дорогих і близьких людей тощо, нерідко провокують людину до активної діяльності, до повної перебудови всієї системи взаємодії зі світом і людьми.

Емоції забарвлюють сприйняття навколишнього світу – від радісного, світлого, яскравого – до тьмяного, похмурого, сірого. Вони можуть спрямовувати думки, детермінуючи відповідне ставлення до них або забезпечуючи емоційне осягнення істини. Також, емоції змінюють характер дій людини – від незграбних та неадекватних до граціозних, доцільних та виразних.

Наявність емоційних явищ в процесі пізнання було зазначене ще давньогрецькими філософами. Здатність протистояти пристрастям і не піддаватися спонуканням повсякчас вважалася найважливішою характеристикою мудрості. Багато мислителів минулого зводили її в ранг

найвищої чесноти. Філософи античної Греції Сократ та Платон дотримувалися дуалістичних уявлень про людський досвід, що утворюється в протиставленні душі і тіла, розуму та пристрасті, когніцій та емоцій. Традиційна метафора, що використовується давньою західною філософією, описувала відносини розуму та емоцій як «пана та раба», ідеалом яких представлявся повний контроль освіченого розуму над руйнівними впливами емоцій.

Деякі філософи у контексті епохи етичних філософських традицій цікавились окремими емоціями, такими як гнів і страх, які мали бути підпорядковані розуму і поставлені на службу етичним цілям. Так, Аристотель у своїй праці «Про душу» повідомляє, що людина здатна до виказування чуттєвих оцінок речей. Тоді як речі здатні викликати емоції (задоволення чи незадоволення). Він у своїй психологічній системі розмежував теоретичний і практичний розум з урахуванням відмінності між функціями мислення. Функцією теоретичного мислення виступало накопичення знань, а практичного – керування поведінкою. Досліджуючи проблему регуляції поведінки, Аристотель прийшов висновку, що можливе подвійне регулювання – як емоціями, так і розумом.

Якщо ж розглядати розвиток наукової думки щодо важливості емоційної сфери в розвитку людства, не можна оминати погляд Г. Гегеля, який стверджував, що без сильних та глибоких почуттів, без пристрасті не може бути зовсім нічого величного. А також необхідно згадати Гельвеція, який вважав, що своїми відкриттями і наука, і мистецтво зобов'язані пристрастям.

Великий гуманіст епохи Відродження Еразм Роттердамський стверджував, що «існує один-єдиний шлях до щастя: головне пізнати самого себе; робити все не залежно від пристрастей, а за рішенням розуму».

Надалі вивчення уявлень про розуміння ролі емоцій і мислення, про співвідношення емоцій і пізнавальних процесів та їх взаємовплив йшло в різних напрямках (в рамках теорій емоцій, теорій інтелекту та ін.).

Уявлення про пізнання, яке забарвлене емоційністю, зустрічаємо і у філософії. Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Бердяєв та інші мислителі наголошують на важливій ролі емоцій у пізнанні. Як вказує О. Бакаленко (2010), «саме емоційність вони розглядають як фактор цілісного, повноцінного світорозуміння» (с. 13).

Емоції пронизують соціальну (взаємодія з іншими людьми) та інтимну (взаємодія із самим собою) сторони спілкування.

Емоції забезпечують естетику життя – насолода оточуючими предметами, поєднанням кольорів тощо. Окрім того, емоції та почуття спонукають будь-яку людину до рефлексії, до осмислення подій, ситуацій, що відбуваються. Через заглиблення у власні емоційні переживання людина здатна до самозмінення.

Розвиток емоцій – відповідальний крок в еволюційному шляху, що підтверджено думкою засновника теорії еволюції. Чарльз Дарвін говорив, що емоції допомагають оцінити інформацію, що надходить (наприклад, ступінь її небезпеки) і, як результат, вибрати лінію поведінки, найбільш підходящу для цієї ситуації. Виходить, що емоції служать нам як підвищення надійності і розширення пристосувальних можливостей організму. Це також один з основних механізмів внутрішнього регулювання психічної діяльності та поведінки.

Треба розуміти, що емоції чималою мірою (як і вчинки) обумовлені нормами моралі та права. Такі норми є в кожному суспільстві (навіть якщо в якомусь середовищі моральні та правові норми такі, що ми не можемо змусити себе вважати їх моральними і правильними).

Духовні, естетичні, моральні, інтелектуальні потреби є основою виникнення почуттів – вищих форм емоцій. Виникнення будь-якої без винятку потреби завжди супроводжує почуття незадоволеності, яке посилюється при будь-якій невдалій спробі задоволення потреби (тобто коли зусилля не досягають мети). Це дуже добре демонструє потребу у коханні:

чим більше негативного любовного досвіду людина переживає, тим гостріше почуття незадоволеності і тим сильніша потреба у коханні.

Тобто, щодо емоційної компетентності приходимо до висновку, що вона є життєво необхідною у питаннях ефективності соціальної взаємодії. Якщо розглядати емоції з боку соціальних функцій, то бачимо, що вони сигналізують про соціально зачиму інформацію. Така інформація є необхідною для розуміння того як досягти успіху в соціальній сфері, а також забезпечує адаптивну та ефективну міжособистісну взаємодію.

Також, емоції забезпечують людині соціальну підтримку. У стресовій ситуації емоції підштовхують людину ділитись своєю травмою, отримати виправдання своїм переживанням, отримати соціальну підтримку.

Якщо індивід володіє емпатією, це знижує кількість конфліктних ситуацій в його оточенні, налаштовує на плідну співпрацю, згуртовує, розвиває почуття приналежності до групи, що у свою чергу сприяє забезпеченню соціального благополуччя та задоволеності життям.

Влучне розуміння емоцій допомагає розшифрувати наміри іншої людини, допомагає створенню позитивних взаємин. Якщо людина вміє співчувати, вона швидше за все утримається від прояву агресії через емоційний дискомфорт, що може викликати реакція близької людини.

Американський науковець Р. Ліхі пропонує так звану «модель емоційних схем», яка розширює наше розуміння емоцій. На його думку, хоча емоції розвинулися в ході еволюційної адаптації і можуть бути універсальним досвідом, індивідуальні інтерпретації, оцінки та реакції теж соціально сконструйовані (Leahy, 2002).

Проте, як влучно казав відомий філософ Дж. Рассел, «кожен знає що таке емоція, доки його про це не запитують» (Fehr & Rassel, 1984).

Звернемося тепер до визначень, якими керуються сучасні дослідники емоцій.

Емоційні процеси – «це психічні процеси, що протікають у формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх та внутрішніх ситуацій для життя людини» (Кульчицька, 2002).

Термін «емоція» походить від лат. *emoveo* – вражати, хвилювати. Це «особливий клас психічних процесів та станів, що відображаються у формі досвіду (радості, страху, подиву тощо) первинна оцінка явищ та ситуацій» (Крюкова, Лефтеров & Рогозіна, 2009, с. 423). Емоції є певне ставлення людини до світу. Емоції пов'язані з особистим вихованням дитини, свідомістю та ідентичністю особистості. Емоційність – це один із ключових факторів, що забезпечує життєвий успіх особистості, розуміння самого себе, оточуючих людей, збереження позитивного емоційного духу.

Емоції – це специфічна форма відображення значення об'єкта для суб'єкта, що передбачає аспект відображення. П. Якобсон надав визначення емоційним процесам, як «відображення в мозку людини його реальних відносин, тобто відносин суб'єкта потреби до значимих йому об'єктів» (Якобсон, 1964, с. 368).

Емоції, відображаючи навколишню реальність, виконують оцінну функцію пізнання. Для суб'єкта це діє і як відображення предметів та явищ такими, якими вони є у природних умовах, і як оцінка цих явищ з погляду своїх потреб та установок.

Роботи дослідників С. Максименко (2009), В. Рибалка (2000) та інших, виявляють емоційні стани у психічній структурі людини, їх зв'язок з психічними процесами особистості та властивостями.

Виходячи зі змісту розглянутих означень, емоції умовно розглядаються як таке явище психіки, що пов'язане з певними властивостями та процесами. Ці процеси характеризують суб'єктивне відношення, що виражається у власній оцінці ситуацій та подій.

«Емоції відіграють важливу роль у тому, як ми мислимо й поведимося. Емоції оберігають нас і допомагають залишатися у фізичній безпеці, спонукаючи реагувати на ті чи інші загрози. Базові емоції, такі як страх, гнів і

відразу, не чекають, поки ви добре подумаєте, як слід усе обміркуєте й зрозумієте, що відбувається. Коли раціональне мислення є надто повільним, ці емоції миттєво попереджають вас про небезпеку й змушують негайно ввімкнути реакцію «бий, завмири або тікай» (Гоулман, 2018, с.60).

Також є соціальні емоції (сором, провина тощо), які допомагають людям співпрацювати. Вони спрямовують та підтримують стосунки та міжособистісні зв'язки. Емоції також дозволяють творити й висловлювати ідеї та думки, що не завжди продукуються через раціональне мислення. Різні емоції породжують різні екстравенції. Гнів може надихати на творчість. Сум – на поезію, спів та музику.

Загальновідомий факт, що емоції впливають на сприйняття. Радість спонукає людину сприймати все у більш позитивному тоні. У той час як сум може призвести до гострого сприйняття зауважень і людина може інтерпретувати їх як критику.

Емоції також впливають на пам'ять, мислення та уяву людини. Якщо людина залякана, вона не зможе адекватно оцінити ситуацію та прийняти альтернативне рішення. Якщо людина розгнівана, то продукує назовні у думках тільки сердитість та злість. А от стан підвищеного інтересу наприклад, або збудження призводить до такого ступеню збудження, що взагалі втрачається здатність до навчання та дослідження.

Емоції, що переживаються людиною в конкретний час, впливають на всі процеси: від навчання та праці до гри. Коли людина серйозно зацікавлена в предметі, то вона виявляє бажання до його глибокого вивчення. Відчуття відрази ж до якого-небудь предмета – навпаки – спонукає до намагань уникнути його.

Аналіз співвідношення емоцій і розвитку особистості привів нас до двох чинників: 1. генетичні задатки індивіда, що відіграють важливу роль у набутті емоційних рис; 2. особистий досвід індивіда, що належить до його емоційної сфери і складається із специфічних способів вираження емоцій і зумовленої емоціями поведінки.

Існує також інший погляд. Тут емоційний стан визначається через якість та інтенсивність актуальної потреби індивіда, а також через оцінку, імовірності її задоволення. Підхід з таких позицій названо «інформаційною концепцією емоцій» (Родіна, 2010).

Дану теорію висунув П. Симонов (1971). Відповідно до якої, джерело емоції – це різниці від кількості наявної інформації та інформації, що є необхідною для розв'язання того завдання, що покладено перед людиною. П. Симонов склав формулу емоцій ($E = P/N - C$). Тут P – потреба, N – необхідність, C – існуюче окреме емоційне явище. Ця формула виражає фактори, що ведуть до емоції. Імовірність та потреба її задоволення на даний проміжок часу саме сьогодні, саме зараз.

Інформаційна концепція емоцій має місце в дуальному підході до класифікації емоцій. Проте, у випадках коли ми не можемо віднести емоцію ані до позитивних, ані до негативних емоційних станів, вона не діє (наприклад, емоція подиву).

Згадуючи про вплив емоцій на життєдіяльність особистості, не можна оминати увагою таку дефініцію як «функції емоцій».

Всього їх існує більше 20. Умовно їх можна розділити на дві групи: пов'язані із захисними психофізіологічними особливостями організму, та пов'язані із соціально-психологічними якостями характеру.

Основна функція емоцій полягає саме в тому, що вони сигналізують про особистісні смисли тієї чи іншої події в житті людини. Мислення, як вважає Леонтьєв, має розглядатися не як сукупність чисто пізнавальних процесів, а як діяльність, результатом якої є смислові утворення. Емоції, що виникають в мисленні і, що регулюють його перебіг, визначаються «не свідомістю як знанням», а розвитком взаємодії і смислів (Леонтьєв, 1971).

Емоції забезпечують більш високий рівень розумової діяльності. Згідно біологічної теорії виокремлюється так званий «емоційний тонус», що підтримує на оптимальному рівні всі життєві процеси, в тому числі, розумову діяльність. Саме емоції, з цього погляду, забезпечують гнучкість,

перебудову, корекцію розумової діяльності, відхід від стереотипів, зміну актуальних становлень (Негляд, 2019).

Проте біологічна складова пристосовної функції емоцій (сприяння мобілізації організму в ситуації стресу) не обмежує роль емоцій у житті людини. Експериментальним шляхом доведено, що після нейтралізації всіх фізіологічних проявів емоцій, суб'єктивне переживання зберігається.

Це доводить, що такі реакції необхідні лише для активізації сил організму посилити м'язову діяльність, що є наслідком сильної емоційної реакції. Тобто емоції енергетично мобілізують організм, в чому відображається їхня цінність.

Особливо великою є роль емоцій в процесах уяви і фантазії. Емоційний підйом допомагає ефективніше відтворювати понятійний досвід, що узгоджується з перцептивними здібностями і високою інтуїтивною чуттєвістю.

У той же час накопичено достатньо багато фактів, що свідчать про те, що емоційне збудження викликає значне погіршення інтелектуальних процесів, що виявляється в спрощенні процесів мислення, в тенденції до використання раніш знайдених рішень, що вже не відповідають актуальній ситуації, тощо.

Однією з провідних характеристик емоційного стану є його регулятивна функція. Виявляється в регуляції та корекції поведінки під час взаємодії з довкіллям.

Зміст спонукальної функції емоцій, багатьом відомий з особистого досвіду. Знання про емоції, що виступають мотивами поведінки і діяльності, з достатньо повно презентовані у відповідних дослідженнях психологів (від З. Фрейда до О. Запорожця).

Енергетична функція емоцій виявляється в активації нервової системи, що призводить до змін у стані внутрішніх органів, результатом чого є або мобілізація енергетичних ресурсів, що забезпечує необхідний рівень

бадьорості психічної системи, або їх демобілізація з метою збереження енергії.

Адаптивна функція емоцій виникає в результаті взаємодії організму з середою, в результаті чого емоції сприяють закріпленню корисних дій та навичок. Завдяки вчасній емоційній реакції організм має можливість швидко і цілеспрямовано пристосуватись до навколишніх умов.

Суть передбачаючої функції емоції вчені вбачають також в актуалізації відбитків, що випереджають розвиток подій. Емоції сигналізують про можливий приємний або неприємний кінець, підвищуючи адаптаційні можливості психіки людини.

Зауважуючи, що емоції включено у всі психічні стани і процеси, в міжособистісну взаємодію, виокремлюють експресивну і комунікативну функції емоцій, підкреслюючи їх особливу роль в обміні інформацією про свій стан, у сприйнятті та розумінні інших людей, ставленні до них.

Важливо ще раз наголосити на поліфункціональності емоцій, їх значення в психічному житті людини – у пристосуванні до оточуючого світу і забезпеченні сприятливих умов для інтелектуальної діяльності, творчості, створення особистісних смислів, глибокого розуміння інших людей, формуванні соціальної відповідальності, емоційних уподобань і осмислених міжособистісних зв'язків (Носенко & Коврига, 2003).

Як вказує Р. Шпіц, емоції пов'язані з різноманітними виразними, перцептивними, переживальними, когнітивними і руховими активностями. Вони також важливі «в кожній людській діяльності, чи то сприйняття, фізична витривалість, пам'ять або винахідливість» (Spits & Cobliner, 1966).

Як вказує А. Четверик-Бурчак (2013), «емоції виконують соціальну та комунікативну функції, передаючи інформацію про людські наміри, координуючи ситуації міжособистісної взаємодії. Ця інформація необхідна для розуміння того як досягти успіху у соціальній сфері, а також забезпечує адаптивну та ефективну міжособистісну взаємодію» (с. 170).

Завдяки емоційному переживанню позиція людини завжди упереджена. Відображаючи ймовірнісні події, емоція визначає передбачення, що є значущою ланкою будь-якого навчання. Так, емоція страху змушує уникати вогню, бо вже був негативний досвід, пов'язаний із цим. Також, є зв'язок і в протилежному напрямку: коли людина емоційно збуджена, спостерігається різні фізіологічні реакції (змінюється тиск крові, частота пульсу і дихання тощо). В. Джемс і Г. Ланге припускали, що саме ці зміни описують сутність емоцій (Молодушкіна, 2012).

Отже, науковці розглядають емоції як пристосувальне явище біологічного (нижчі емоції) чи соціального(вищі емоції) характеру.

Нижчі емоції вважаються первинними (вродженими) і стосуються фізіологічних потреб людини. Вищі емоції виникають у процесі соціалізації. Соціальні(вищі) емоції поділяють на: моральні, естетичні та інтелектуальні.

Моральні емоції відображають ставлення людини до моральних норм та правил (до себе та інших). Сюди входять: дружба, любов, повага, відповідальність, обов'язок, честь. Також включають почуття гумору та іронії. Естетичні емоції зазвичай виражені через реакцію на красу або потворність: захоплення, насолода, огида, здивування. Вони можуть бути викликані явищами природи або творами мистецтва. Ось чому важливо наповнювати нвіколишній світ дитини картинами, кінофільмами, музичними творами, високохудожньою літературою. Все це розвиває таке важливе новоутворення періоду дошкільного дитинства як *емпатія*.

Інтелектуальні емоції зазвичай виявляються пізнавальною діяльністю: інтерес, допитливість, вагання, сумнів, подив, здогад, упевненість. Такі емоції покращують або ж погіршують мисленневу діяльність. Послугують не тільки пусковим механізмом мислення, а й діють як координатор мисленнєвої діяльності. Забезпечують її гнучкість, перебудову, корекцію, відхід від стереотипу. Виявляються як компонент оцінки досягнутого результату. Раніше вважалось, що емоції лише супроводжують пізнавальні

процеси людини. Сучасні психологи довели – емоційні реакції в багатьох випадках передують логічним.

Прості емоції можуть утворювати комбінації, тобто комплексні емоції. Цей факт є основою створення «Колеса емоцій» американського психолога Роберта Плучика (Додаток1).

Питання про кількість та види емоцій залишається поки відкритим. Аристотель вважав що існує всього п'ять пар протилежних емоцій (радість-сум, любов-ненависть, бажання-відраза, боязкість-сміливість, надія-розпач). Натомість, засновником наукової психології В. Вундом їх виділено більше 50000.

Розглянемо класифікацію Ізарда, згідно якої існує десять базових емоцій, що мають самостійне значення: інтерес, радість, смуток, гнів, огида, зневага, страх, сором, вина, подив. Кожна з них має свої функції, переживається по-різному і по-різному впливає на поведінку людини. Здивування є нейтральною емоцією, інтерес і радість – позитивними, інші – негативними (Izard, 2004). Розглянемо спочатку негативні емоції, оскільки вони є переважаючими.

1. Страх – емоція, що відображає захисну біологічну реакцію людини при переживанні ним реальної або уявної небезпеки для її здоров'я та благополуччя. Первинною функцією страху є організація поведінки, спрямованого усунення загрози, уникнення небезпеки. Тривога як варіація емоції страху – емоція, що з прогнозуванням невдачі, небезпеки, чи очікування чогось важливого за умов невизначеності при задоволенні соціальних потреб. Помірний рівень тривоги дозволяє передбачити можливі перешкоди та труднощі на шляху досягнення успіху та запланувати способи їх подолання. Середній рівень тривожності – обов'язкова умова активної діяльності. Посилення тривоги є наслідком розвитку самосвідомості. Тривога – це переживання загрози наближення небуття. Вона пов'язана з загрозою самоповаги та самоцінності людини. Тривога відображає внутрішній конфлікт між буттям та небуттям, між можливістю виконання свого

потенціалу та руйнуванням справжньої безпеки. Тривога породжується свободою реалізувати свій потенціал, тому багато людей відмовляються від свободи, щоб уникнути нестерпної тривоги. Усвідомлення своєї тривоги допомагає особистості зробити вибір, що стоїть перед нею. Тривога і страх необхідні людині у його дослідженні та пізнанні навколишнього світу, у його зміні та творенні, незважаючи на те, що вони порушують його потребу у безпеці та виживанні. Подолаючи страх втратити те, що має, тобто свою власність, людина набуває можливість розвиватися, віддавати, бути вільною особистістю, оновлюватися (Izard, 2004; May, 1972; Perls, 1973; Фромм, 1990; Ялом, 2005).

2. Сум, депресія, горе – емоції, що у важких життєвих ситуаціях у відповідь стресогенні події. Вони можуть сприяти особистісному зростанню людини, мобілізуючи його діяльність, спрямовану досягнення цілей і задоволення значимих йому потреб. Сум – емоційна реакція на втрату чогось значущого для людини, зокрема, важливі відносини з іншими людьми (дружні або любовні) або значущі цінності. Печаль відображає незадоволену потребу індивіда у тісному зв'язку з іншою людиною або у досягненні успіху. Тому вона спрямовує діяльність людини на відновлення та зміцнення зв'язку з людьми, заповнення понесеної втрати. Печаль спонукає людину до вирішення проблеми, особистісного зростання, до дії, спрямованої на усунення причин, що викликали її, і стимулює творчу активність, творчість суб'єкта. Вона дозволяє по-новому поглянути на світ і зрозуміти те, про що людина раніше не замислювалася. Сигналізуючи іншим людям за допомогою емоції смутку про те, що йому погано, людина отримує допомогу та підтримку. Тому оволодіння навичками повного придушення печалі може бути шкідливим для людини. До емоції смутку близька депресія. Так само як сум, депресія часто буває пов'язана з втратою, але в депресії людина почувається нездатною впоратися з нею. Депресія на відміну від смутку є складною комбінацією емоцій, уявлень, спогадів, думок, соматичних симптомів і, крім смутку, включає емоції провини, сорому і гніву.

Усвідомлене та конструктивне переживання печалі стимулює здатність вирішувати проблеми та приймати відповідальність на себе, долати труднощі, шукати та знаходити сенс свого життя. Таким чином, сум заохочує особистісний розвиток людини. Через процес переживання печалі суб'єкт приходиться до побудови нових відносин з оточуючими і самим собою, до набуття нових життєвих цілей та способів їх досягнення, до зміни переконань та поведінки. Печаль відіграє важливу роль у формуванні емпатії – емоційної сприйнятливості людини до переживань іншої людини, яка дозволяє долати її психологічний захист та зрозуміти причини її поведінки з метою адекватного прогнозування та впливу на нього у потрібному напрямку. Горе як похідне печалі є потужним фактором соціального згуртування. Горе поєднує людей, викликає почуття спільності, приналежності, міцного зв'язку з родичами, виступає джерелом допомоги та підтримки. Горе має пристосовне значення для людини – воно дозволяє йому «перемогти себе» і пристосуватися до втрати, показати людям, який він любить і дбайливий, викликати з боку інших співчуття та допомогу. Переживання горя – стрес, що спонукає людину до відновлення особистісної автономії та поповнення зазнаної втрати. Переживання горя допомагає направити в інше русло ту емоційну енергію, яка раніше вкладалася у відносини із втраченою людиною (Argyle, 1987; Izard, 2004; Bowlby, 2015 та ін.)

3. Огида виникла у філогенезі в рамках харчової та сексуальної поведінки і служить для уникнення болю та неприємних на смак та потенційно небезпечних речей. Огида пов'язана з виникненням психічного пересичення, яке супроводжується роздратуванням стосовно виконуваної діяльності. За допомогою мімічного вираження огиди людина сигналізує іншій людині про те, що вона повинна змінити свою зовнішність, манери або поведінку, щоб не бути знехтуваною. Випробовуючи відразу до чогось, людина прагне усунути об'єкт відразу або відсторонитися від нього. Огида відіграє роль у підтримці гігієни тіла (Izard, 2004).

4. Презирство є емоційним переживанням свідомості своєї переваги над іншою людиною в моральному, культурному чи фізичному відношенні. Презирство можна розглядати як соціальну огиду до людини, яка вчинила негідний вчинок. Презирство виникає в тих ситуаціях, коли індивіду потрібно відчутти себе сильніше, розумніше, освіченіше суперника, в чомусь його перевершити. Зневага може бути засобом зміцнення групових норм: зневага до девіантних осіб, що порушують соціальні норми, і наступна з нього загроза вигнання змушують їх прийняти групові норми (Izard, 2004).

5. Гнів – емоційне переживання фрустрації, будь-якої перешкоди для досягнення мети, обмеження фізичної чи психологічної свободи, образи, обману. Початковою функцією гніву (у дитинстві) є видалення джерел болю чи роздратування, та був – видалення перешкод до задоволенню. Гнів, що переростає в агресію, є типовою реакцією на фрустратор – перешкода шляху до задоволенню потреби. Адаптивна роль гніву полягає в тому, що він надає сили та рішучість протистояти перешкодам на шляху бажаного рівня задоволення, мобілізує енергію для активного самозахисту індивіда від джерел болю або фрустрації, спрямовує зусилля на відновлення автономії, підвищує впевненість у собі, зменшує страх. Ненависть як у відповідь об'єктивну, реальну небезпеку фізичного чи психологічного руйнації, загрозу виживання себе чи близьких, є нормальної похідної гніву, спрямованої усунення цієї небезпеки.

Конструктивно виражений і прийнятий гнів дозволяє усвідомити свої незадоволені потреби та знайти способи їх соціально прийнятним способом. Емоція гніву необхідна людині як для відчуття власної сили та здатності постояти за себе, так і для реального відстоювання своїх інтересів та досягнення цілей. Вираз гніву буде конструктивним, якщо людина хоче встановити, відновити чи підтримати позитивні стосунки з іншими. При цьому він щиро висловлює свої почуття, зберігаючи контроль за ними. Це створює можливість відкритого двостороннього спілкування. Неконструктивний вихід гнів, що накопичився, може знайти в аутоагресії

(депресії, суїциди, алкоголізація і наркотизація, харчова залежність та ін) і в деструкціях по відношенню до оточуючих (завдання фізичної та моральної шкоди іншим людям). Пригнічений і невиражений гнів може стати причиною психосоматичних захворювань (Izard, 2004; Kernberg, 1992; Perls, 1973).

6. Сором є усвідомлення власної невмілості, непридатності або неадекватності. Це супроводжується негативним переживанням – прикрощами, занепокоєнням або тривогою. Завдяки сорому людина вчиться враховувати соціальні оцінки, думки та почуття оточуючих. Сором робить людину сприйнятливою до емоцій та оцінок оточуючих, до критики. Сором сприяє розвитку та підтримці конформності по відношенню до групових норм. Він також сприяє товариськості, обмежуючи егоцентризм та егоїзм; заохочує прагнення створення позитивних відносин із іншими людьми; сприяє соціально згуртованості. Фіксація уваги собі під час сорому посилює самокритику, що сприяє формуванню більш адекватного образу «Я», самовдосконаленню. Людина рефлесує і в результаті краще розуміє як вона виглядає з боку. Сором сприяє розвитку та збереженню Я-концепції та особистісної ідентичності. Сором грає роль внутрішнього покарання та мотиватора поведінки. Щоб уникнути сорому людина починає розвивати свої фізичні та моральні якості, набувати знання та вміння, дотримується правил пристойності та гігієни, культурно розвивається (Izard, 2004).

7. Вина є емоційним відображенням совісті як відповідального ставлення до своєї поведінки та дотримання своїх переконань. Переживання провини є результатом провини, що вступив у суперечність із власними моральними, етичними та релігійними нормами. Вина запускає такий захисний механізм як бажання скасувати скоєний провину та активує спроби нейтралізувати завдані збитки. Вина разом із сорому лежить в основі соціальної відповідальності і стає розплатою за провини. Вина стимулює людину до виправлення ситуації, відновлення нормального перебігу речей. Викликає бажання загладити вину, вибачитися, щоб вирішити внутрішній конфлікт, породжений виною. Функцією провини також є підтримка

суспільної згоди щодо норм та законів. Вина допомагає відчутти страждання скривдженої нами людини. Примушуючи відчутти відповідальність, вина сприяє зрілості особи. Вина виникає, якщо людина заперечує і не здійснює свій потенціал і таким чином робить своє існування неспроможним. У нормі вина може і має вести до людяності, до посилення чутливості у міжособистісних відносинах та до збільшення творчих можливостей щодо використання свого потенціалу (Izard, 2004; May, 1972).

8. Здивування – це емоційна реакція на незвичайність стимулу, на враження від чогось несподіваного, дивного, незрозумілого. Основна функція подиву – підготувати людину до ефективної взаємодії з новою подією та її наслідками. Представляє свідомості ще неусвідомлене протиріччя між старим та новим. Завдяки цьому людина може усвідомити незвичайність ситуації, уважно її аналізує і, отже, орієнтується у пізнанні зовнішньої дійсності. Таким чином, подив є механізмом, який спонукає та спрямовує мотиви розумової діяльності, дає поштовх до вибору засобів для подолання виявленого протиріччя (Izard, 2004).

9. Інтерес – емоція, що забезпечує працездатність людини. Інтерес також необхідний творчості. Емоція інтересу зумовлює зміст уваги, сприйняття та пам'яті, тобто. визначає наші думки та спогади. Емоція інтересу підвищує здатність людини до сприйняття та обробки інформації. Стимулює людину до дослідницької та пізнавальної активності (Izard, 2004).

10. Радість виникає не тільки з приводу досягнення мети, але й з приводу передбачення задоволення бажання, як наслідок уявної бажаної події. Щоб відчутти радість, людина має спочатку подолати перешкоди на шляху до досягнення мети. Радість і щастя не самоціллю, а побічним ефектом досягнення мети. Радісні переживання корисні для організму. Розслаблення тіла дозволяє відновити витрачену енергію. Радість прискорює процес одужання хворої людини; підвищує толерантність до фрустрації. Відсутність у житті людини емоцій інтересу та радості може викликати серйозні психічні та фізичні порушення (Frankl, 1986).

Радість оптимізує всі психічні процеси, народжує почуття впевненості, задоволеності, спокою, захоплення та захвату, блаженства, легкості, надії, життєрадісного світогляду, тощо. Радість забарвлює наші відчуття в позитивно-емоційні тони, змінює перцептивну систему, роблячи при цьому людину, на думку К. Ізарда, впевненішою, стійкішою і великодушнішою. Радість збільшує здатність пізнавати й оцінювати світ, бачити в ньому добро і красу. Вона дарує людині почуття співучасті з об'єктами радості, формує позитивне ставлення до світу та до себе. Радість викликає енергетичний підйом, почуття сили, впевненості, насолоди життям (Белікова, 2011а).

Е. Носенко вважає, специфічна функція емоцій виявляється в їхній безпосередній участі навчанні, де вони розкриваються здійснюючи функцію підкріплення. Сильна емоційна реакція на значущу подію надовго закарбовує її в пам'яті. Емоції, що виникають в ситуаціях успіху або неуспіху можуть сприяти або навпаки – нашкодити мотивації діяльності людини (Носенко & Четверик-Бурчак, 2016).

Також, емоції пов'язані з роботою та професійною діяльністю, які зумовлюють суб'єктивне благополуччя людини, що є головним джерелом позитивних та негативних емоцій. Також, вони впливають на продуктивність діяльності та соціальний клімат у колективі.

Висновок: емоції охоплюють усі царини життєдіяльності людини, послуговуючи мотиватором процесів пізнання та регулятором процесів міжособистісної взаємодії.

Тож, підсумовуючи дані дослідження ролі емоцій у життєдіяльності особистості, доходимо до наступного висновку: займаючись розвитком розумових здібностей, не можна забувати про її емоційну сферу, необхідно також розвивати емоційний інтелект.

Деякі дослідники, аналізуючи взаємозв'язок мислення та емоцій, виказують цікаві точки зору. Як стверджує українська дослідниця М. Смульсон (2003), «інтелект» маючи міжпроцесуальну та метакогнітивну

природу, як цілісне психічне утворення, породжує, конструює та перебудовує ментальні моделі світу, шляхом постановки та розв'язування задач» (с.32).

А. Елліс стверджував, що мислення та емоції дуже тісно пов'язані. «Мислення здатне перетворюватися в емоцію, а емоція – в мислення» (Ellis, 1973).

В останні десятиліття двадцятого століття перетин вивчення емоцій і мислення органічно злилися у поняття **емоційного інтелекту (EI)**.

Емоційний інтелект – поняття, яке з'явилося нещодавно, і тому науковці знаходяться в постійному пошуку його визначення. Дослідники навіть не можуть до кінця визначитись що правомочності існування таких двох різних понять як «емоції» та «інтелект» в одному конструкті. Через це існує багато спроб дати визначення цьому складному феномену. Ось деякі з них:

1. «EI – це особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду у формі наявних емоційних структур, що породжують емоційний простір відображення й емоційні репрезентації, які будуються в межах цього простору» (Журавльова, 2008);
2. «EI – це інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивного опрацювання емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії» (Шпак 2011);
3. «EI – це здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; спроможність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоби сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню» (Salovey & Meyer, 1990).
4. «EI – це вміння розпізнавати, адекватно виражати почуття та керувати ними. Це вміння безпосередньо пов'язане зі здатністю справлятися за душевним болем, розчаруванням, стресом і неприємностями, а також із співпереживанням, умінням мудро вести за собою й слідувати за іншим, не

втрачаючи себе, поважати бажання та межі особистості іншої людини, приймати й дарувати любов та підтримку (Hoffman & Martin 1990; 2000).

Як серед прибічників, так і серед опонентів теорії емоційного інтелекту в науковому обігу зустрічаються наступні терміни: «емоційна розумність» (Носенко, 2003), «емоційна грамотність» (Штайнер, 1979; Штайнер 2003; Каніболоцька, 2020), «емоційне самоусвідомлення» (Власова, 2005), «емоційна креативність» (Еверіл, 1991), «емоційна стійкість» (Аршава, 2006), «емоційна компетентність» (Саарні, 1992; Сухопара 2020), «емоційна культура» (Груша, 2009; Шпак 2009) та ін.

Усі наведені дефініції, на наш погляд, належать до синонімічного ряду поняття «емоційний інтелект», і мають право бути вживаними в науковому обігу не тільки за аналогією, а також і з метою доповнення, розширення понятійного кола феномену, що вивчається.

В роботі С. Могилястої звучить переконання, що «емоційний інтелект не містить загальних уявлень про себе та оцінку інших: він звертає увагу на пізнання та використання власних емоційних станів та емоцій оточуючих для вирішення проблем та регуляції поведінки». Вчена говорить про те, що «емоційний інтелект відображає внутрішній світ та його зв'язок з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю» (Могиляста, 2021, с. 40).

Чимало науковців розглядають емоційний інтелект у зв'язку із соціальним інтелектом. Одні дослідники виділяють його як підструктуру соціального (Р. Давідсон, Н. Провоторова, Д. Ушаков), інші – навпаки, вважають ЕІ поняттям ширшим, аніж соціальний інтелект (Р. Бар-Он). Деякі ж розглядають обидва різновиди як поняття, що існують паралельно (Н. Батурін, Л. Матвєєва) (Козлова, 2018).

С. Дерев'яно, розглядаючи зв'язок емоційного та соціального інтелекту вважає, що спільною категорією для цих понять виступає «спілкування». Кожен із виділених видів інтелекту передбачає реалізацію здібностей до розпізнавання та інтерпретації емоційних станів інших людей. Разом з тим, провідною характеристикою в даному випадку служить

спрямованість спілкування: емоційний інтелект спрямований, в основному, на внутрішнє розуміння власних емоційних переживань, які стосуються ситуацій міжособистісного спілкування. Соціальний інтелект більш спрямований зовні (Дерев'янка, 2016).

Вчена доводить, що актуалізація емоційного інтелекту відбувається у сфері емоційного спілкування (емоційне ставлення, емоційний вплив), соціального інтелекту – у сфері міжособистісного спілкування; для емоційного інтелекту комунікація являє собою стимул, для соціального інтелекту – цільове призначення. Виділений міжпонятійний комплекс зв'язків дозволив С. Дерев'янку визначити загальну категоріальну структуру емоційного інтелекту, відображає рівні репрезентації емоцій: комунікативний рівень (інтерактивність емоцій); гностичний рівень (пізнаваність емоцій); евристичний рівень (новизна емоцій).

Однак, незважаючи на відмінності у деяких підходах до визначення сутності, як емоційний, так і соціальний інтелект вважаються «важливим практичним надбанням людини зі широким спектром його використання в різних галузях діяльності, оскільки оперує соціальною, практичною, особистісною, та емоційною інформацією» (Котик, 2020).

Слід відзначити, що роль емоційної компетентності у підвищенні ефективності соціальної взаємодії визнавалась ученими давно. Перші роботи, присвячені емоційному інтелекту, були опубліковані Р. Торндайком у 20-х роках. ХХ ст., який вважав, що складовою загального інтелекту є інтелект «соціальний». Учений трактував його як «здатність розуміти інших і розумно діяти чи поводитися у спілкуванні з другими» (Thorndike, 1920).

Видатний гуманіст А. Маслоу досліджував вплив емоцій на мислення. Він розглядав «самоактуалізацію особистості». Вчений проводить паралель між характеристиками особистості та високим рівнем розвитку емоційного інтелекту (Maslow, 1943).

Вивчення ж емоційного інтелекту як окремого феномену, бере офіційний початок 1937 року, коли учень свого батька, Роберт Торндайк видав роботу про соціальний інтелект.

У 1939 році видатний психолог Д. Векслер відкрив наступний етап статтею, присвяченою інтелектуальним та неінтелектуальним компонентам. Він зазначив, що неінтелектуальні компоненти навіть важливіші для соціальної адаптації, ніж інтелектуальні. Саме з них розпочиналося серйозне вивчення цього явища. Векслер увів поняття «неінтелектуальний інтелект» та першим встановив, що крім традиційного IQ існує багато інших складових загального інтелекту (Wechsler, 1939).

У 1948 р. Р. Ліпер зробив уточнення до ранньої роботи Д. Векслера, присвячене вивченню «емоційних думок». Він дійшов висновку, що емоції збуджують, підтримують і спрямовують діяльність, а також припустив, що «емоційні думки» є суттєвою частиною «логічних думок» та інтелекту в цілому (Leeper, 1948).

У 1973 р. П. Сіфнеос ввів термін «алекситимія» (відсутність слів, що описують почуття). Людині, яка страждає на алекситимію, важко визначити почуття, відрізнити одне від іншого, уявити почуття і описати їх співрозмовнику – і вербально, і по тілесним відчуттям. Цей стан представляє собою протилежність емоційному інтелекту (Sifneos, 1973).

У 1985 р. Р. Стернберг розробив теорію практичного інтелекту. Він трактував його як здатність адаптуватись до ситуацій реального життя.

Ґрунт для постановки проблеми емоційного інтелекту в науці новітнього часу підготував Говард Гарднер. Він у 1983 р. розробив теорію множинного інтелекту. Спочатку учений виявив сім видів інтелекту: просторово-візуальний, лінгвістичний, внутрішнісний (інтраперсональний), музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний (інтерперсональний) та логіко-математичний; у 1998 році були додані восьмий і дев'ятий: інтелект дослідника природи (натуралістичний) та екзистенційний (Gardner, 1993; Головченко, 2006; *Емоційний інтелект*, 2018).

Сучасним етапом досліджень взаємозв'язків між емоційною та пізнавальною складовою розвитку особистості вважається робота Д. Стайн. Вчена підтримує теорію множинного інтелекту Г. Гарднера, проте виділяє кожен з шести видів інтелекту окремо. І найбільш важливу роль віддає саме емоційному. Вчена притримується думки, що емоційний інтелект – це здатність до сприйняття почуттів – своїх та іншої людини. Структура ЕІ на її погляд складається з: самосвідомості, тобто вміння бути «на зв'язку» із собою, чіткого розуміння своїх почуттів; управління емоціями, тобто здатності до прогнозування своїх реакцій на подію, вміння долати негативні прояви своїх почуттів позитивними шляхами; сприйнятливість, тобто бути уважним і чутливим до емоцій і настроїв інших; позитивні взаємовідносини, тобто мати такі соціальні навички, що дозволятимуть невілювати конфлікти, підтримувати добрі стосунки з іншими (Stin, 2000).

Аналіз досліджень феномену «емоційний інтелект» показав, що в науковій літературі існує три теоретичних моделі цього конструкту. Перша модель – «модель здібностей». Емоційний інтелект тут розглядається як сукупність ментальних здібностей особистості (Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Карузо). Друга – «модель особистісних рис», де емоційний інтелект розглядається як набір особистісних рис людини (К. Петрідес та Е. Фернхем). А також третя – «змішана модель». В цій моделі ЕІ постає сукупністю здібностей з додаванням персональних диспозицій (вони не відносяться до здібностей (Р. Бар-Он, Д. Гоулман). Прибічниками змішаної моделі серед вітчизняних науковців є вчені Л. Колісник та О. Темрук, які розглядають емоційний інтелект крізь призму поняття «емоційної самоефективності». Вона містить як особистісні характеристики, так і когнітивні здібності (Темрук & Колісник, 2014; Могиляста, 2021).

До широкого використання у науці термін «емоційний інтелект» був введений американськими психологами П. Саловеем і Дж. Мейєром у 1990 році. Вони визначили емоційний інтелект як «здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізнити їх і використовувати цю інформацію для

направлення мислення й дій» (Mayer & Salovey, 1990). П. Селовей і Дж. Мейер надрукували статтю, в якій ввели в обіг термін «емоційний інтелект», а також сформулювали його визначення та запропонували перший науковий спосіб вимірювання даного явища. Визначали емоційний інтелект як форму соціального інтелекту. Вчені вважали, що цей вид інтелекту включає три типи здібностей:

- 1) визначення, розуміння та вираження емоцій;
- 2) управління емоціями;
- 3) використання отриманої інформації у мисленні та діяльності.

Кожен тип складається з низки компонентів. Здатність до визначення, розуміння і виразу емоцій включає два компоненти. Один з них спрямований на свої, а інший – на чужі емоції. Компонент номер один ділиться на вербальний та невербальний субкомпоненти, а другий – на субкомпоненти невербального сприйняття та емпатії. Управління емоціями також складається з двох компонентів: управління своїми та чужими емоціями. Здатність використовувати отриману інформацію у мисленні та діяльності включає компоненти гнучкого планування, творчого мислення, переспрямування уваги та мотивації.

Пізніше П. Селовей і Дж. Мейер спільно з Д. Карузо допрацювали й уточнили запропоновану модель. Перероблений варіант орієнтується на наступне уявлення: емоції містять інформацію щодо зв'язків індивідуума з іншими індивідуумами, або ж предметами. Інакше можна було б сказати, що вони «інформують» людину про характер цих зв'язків. Крізь призму цих уявлень ЕІ визначається через здатність до переробки інформації, що міститься в емоціях. Також, визначати значення емоцій та їх зв'язок; використовувати емоційну інформацію основою для мислення, прийняття рішень (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Після аналізу здібностей, що пов'язані з переробкою емоційної інформації, П. Селовей та Д. Майер виділили чотири компоненти – «гілки». Із них складається піраміда, щабелі якої опрацьовуються в онтогенезі

послідовно. Відзначимо, що за кожним компонентом стоїть як власна емоція людини, так і емоція іншого. Наведемо ці компоненти.

1. Ідентифікація емоцій (сприйняття). Містить низку пов'язаних між собою здібностей – сприйняття емоцій; ідентифікація емоцій; адекватне вираження емоцій;

2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності. Сюди включається здатність використовувати емоції для спрямування уваги на важливі події; здатність викликати емоції, що сприяють розв'язанню завдань; здатність використовувати коливання настрою як засіб різнобічного аналізу; використання відповідних емоцій щодо генерації творчих ідей; вміння викликати емоції, що сприяють вирішенню задач; посилення мислення за допомогою емоцій;

3. Розуміння емоцій. Здатність розуміти комплекси емоцій та вербальну інформацію про них;

4. Керування емоціями: здатність до контролю емоцій; зниження інтенсивності негативних емоцій; усвідомлення емоцій, здатність до вирішення емоційно навантажених проблем (Кузнєцов & Діомідова, 2017).

К. Петридес і Е. Фернхем запропонували інший напрям. В його основу покладено стійкість поведінки у різних життєвих ситуаціях. Вони зробили акцент на тому, що кожна група здібностей складається з низки компонентів. На думку вчених, EI – це сукупність емоційних відчуттів, що розташовані в глибинних рівнях свідомості (Petrides & Furnham, 2000), а також здатність до ідентифікації і вираження емоцій. Оптимально розвинений емоційний інтелект, з їхньої точки зору, передбачає такі якості як емпатія (співпереживання) та співчуття. Також це розрізнення власних почуттів, баланс між емоціями та розумом, ознаки самоприйняття людини та високої самоповаги.

Сьогодні вже доведено, що на розвиток емоційного інтелекту впливає розвиток таких особистісних якостей:

- емоційна стійкість – здатність психіки не піддаватися деструктивним емоційним навантаженням, а також здатність психіки подолати той стан надмірного емоційного тиску, що виникає під час виконання складних видів діяльності. Її значення для людини складно недооцінити, оскільки емоційно стійка людина здатна чинити опір сильним емоційним впливам, які можуть нанести руйнівний вплив на психіку. Потрапити людині в стан крайнього стресу не дозволяє саме емоційна стійкість. Вона також активізує увагу й життєвий тонус в умовах напруженої ситуації;

- позитивне чи негативне ставлення до себе – це рівень розвитку самосвідомості та здатність оцінювати себе. Скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості;

- позитивне ставлення до інших людей – виникає в комунікаціях між особистостями й обумовлене суспільними умовами життя, які складаються історично й проявляються в колективі;

- внутрішній локус контролю – це готовність бачити причину в собі, а не в оточуючих людях та випадкових факторах;

- емпатія – здатність людини на несвідомому рівні розуміти почуття й думки співрозмовника та співчувати йому. Вміння бачити ситуацію з боку іншого, сприймати його емоційний стан.

Широкий опис поняття «емпатія» у вітчизняній науці надала дослідниця емоційного інтелекту С. Дерев'янка. Наведемо аналіз, який вона провела щодо визначення цього поняття.

Як вказує вчена, за теперішніх часів у психологічній науці відсутнє загальноприйняте уявлення щодо емпатії. Тож, серед дослідників спостерігається значне розходження у інтерпретації цього поняття. Загальний висновок такий: цей феномен розглядається як здібність, стан, здатність, властивість, процес та уміння.

Так, є дослідники, які визначають, що емпатія – це здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. Інші ж визначають її

як розуміння та чуттєвість щодо переживань. Є вчені, які вважають, що емпатія – це перцептивний акт, що надає можливість усвідомити індивідуальні особливості іншої людини в процесі спілкування. Також, дослідниця акцентує увагу на тому, що проблемою дослідження емпатії є ототожнення поняття «емпатія» з іншими конструктами – «емпатійна взаємодія», «емпатійне реагування», «емпатійні реакції», «емпатійні здібності», «емпатійні стосунки» (Дерев'янка, 2016).

В галузі психології це поняття вперше застосував Т. Ліппс (1903), який розглядав процес вчуттєвості як специфічний вид пізнання сутності предмета або об'єкта. «Вчуттєвість – це емоційне проникнення в стан іншого, засноване на бажанні винайти в ньому власні переживання».

Форми емпатії:

1. «Класична» емпатія, яка може виявлятися у співпереживанні – коли переживаються ті ж самі почуття, що переживає об'єкт емпатії; також ця форма емпатії може виявлятися у співчутті (за термінологією – «емоційна децентрація») – при цьому має місце переживання проблем об'єкта емпатії, жалість до нього.

Співпереживання, залежно від ситуації, може виступати у формі «співрадості» (емоційний «відгук» на радісні почуття іншої людини) або «співгорюванні» (емоційний відгук на печаль, страждання). Т. Кириленко зазначає, що більшість дослідників, говорячи про емпатію, розглядають її в контексті ситуацій неблагополуччя, оскільки в міжособистісних стосунках здатність до співрадості набагато рідше трапляється, ніж «співгорювання» (Кириленко, 2004).

2. «Адекватна» та «неадекватна» емпатія. Неадекватна емпатія виявляється як радість щодо неблагополуччя іншої людини, жорстокість щодо неї. При цьому емоційний відгук на емоційний стан іншого відбувається з протилежним знаком емоційного реагування (Дерев'янка, 2016).

3. «Автоматична» емпатія – це неусвідомлюване «схоплювання» емоційного стану іншої людини. Наприклад, спостереження посмішки на обличчі іншої

людини може мимовільно викликати подібну моторну реакцію у реципієнта, який захоплюється відповідною емоцією (Журавльова, 2007) .

4. «Емпатійний гнів» – це переживання щодо слів, що спричиняють біль іншим людям (Hoffman & Martin 1990; 2000).

Емпатія, з точки зору дослідників, є ключовою емоційною здібністю. Переживати емпатичні реакції означає ідентифікувати себе із почуттями іншої людини. А значить, таким чином співпереживати або співчувати їй. Емпатія проявляється у адекватному розпізнаванні людиною емоцій, її чутливості, розумінні та демонстрації співчуття об'єкту емпатичних переживань.

Перспектива розвитку емпатичних реакцій особистості лежить на шляху розвитку її емоційної грамотності, яка допомагає людині точно визначати та взаємодіяти зі своїми почуттями. Для того, щоб підтримувати емоційну рівновагу, онтологічним еквівалентом якої у буденній свідомості є щасливе життя, необхідно знати, які почуття гарні, а які погані. Щоб бути повністю компетентним у власних почуттях, необхідно вміти розрізняти різні модальності їх, приймати та диференціювати продуктивні та непродуктивні почуття. Необхідно також володіти вмінням розпізнавати їх у «реальному форматі», тобто саме тоді, коли вони переживаються.

В ході онтогенетичного розвитку людина формує індивідуальний словник емоційних станів, які вона починає активно усвідомлювати на стадії освоєння рідної мови. Словами можна виразити не лише почуття, а й їхню інтенсивність. Так у процесі соціалізації виникають функціональні системи емоційних здібностей, орієнтовані на розуміння власних переживань особистості та емоційних станів іншої людини.

З точки зору Саловея та Майєра людина з розвиненим емоційним інтелектом бере відповідальність за своє особистісне благополуччя, яке визначається її ментальним та психічним здоров'ям. Це означає, вона не заподіє шкоди собі та іншим, контролює власні оцінки, вірування та думки, регулює свої емоції, приймає відповідальність за своє майбутнє щастя, не

звинувачує інших у власних нещастях, установлює безпечні для себе межі суспільного існування, визнає свої емоції та емоції інших людей, а також чесно та відкрито взаємодіє зі своїми почуттями.

Розвиваючи свою теорію, американський вчений Джон Майєр, один із засновників поняття «емоційний інтелект», додав до здібностей, що лежать в його основі, п'яту категорію (Mayer, 2001). В результаті вибудувалася наступна модель:

1. *Усвідомлення власних емоцій. Самосвідомість* – уміння розпізнавати свої почуття – це основа емоційного інтелекту.
2. *Управління емоціями. Самовладання* – це уміння керувати своїми почуттями, слідкувати, щоб вони відповідали ситуації.
3. *Самомотивація*. Йдеться про скерування емоцій у правильне русло, що допомагає досягненню поставлених цілей.
4. *Вміння розпізнавати емоції інших людей. Емпатія* – здатність до емоційного самоусвідомлення.
5. *Уміння будувати стосунки*. Відображається через вміле поводження з емоціями іншої людини. Ця навичка тісно пов'язана з поняттям **соціальної компетентності**. Мова про специфічні навички та вміння, які підкріплюють лідерські якості та підвищують ефективність міжособистісного спілкування.

У 1994 р. Р. Бегбі, Д. Паркер та Г. Тейлор створили «Горонтську шкалу алекситимії», яка виявилася більш досконалим інструментом для визначення стану людини в порівнянні з розробленою раніше шкалою Сіфнеоса (Bagby, Parker & Teylor, 1994).

За свідченням низки дослідників, широке поширення проблематика емоційного інтелекту отримала завдяки праці американського вченого Д. Гоулмана. Він перший ввів поняття емоційного інтелекту в структуру соціального інтелекту. Також, він запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських здібностей, чим сприяв зростанню популярності цього психічного явища (Goleman, 1995; Гоулман, 2018).

Дослідження Д. Гоулмана свідчать про те, що перш за все (близько 80 %), успіх в соціальній та особистісній сферах життя визначає рівень розвитку емоційного інтелекту (EQ), а вже потім (близько 20%) – коефіцієнт розумового розвитку (IQ). Цей висновок вченого змінив традиційний погляд щодо природи особистісного успіху, а також розвитку людських здібностей: вдосконалення логічного мислення та розширення кругозору ще не є запорукою успіху в житті.

Д. Гоулман виділив такі критерії емоційного інтелекту: самомотивацію, стійкість до розчарувань, контроль над емоціональними спалахами, вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою та вміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати та сподіватися. Він доповнив виділені П. Селовеєм та Д. Майєром компоненти, додавши ще такі: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тим самим, поєднавши когнітивні здібності з особистісними характеристиками. Проте методичних інструментів виявлення цих показників Д. Гоулман не запропонував.

Уявлення про основні аспекти емоційного інтелекту та відповідні їм навички змінювалися у міру виникнення нових даних, доступних для аналізу. Якщо ранні варіанти моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана включали п'ять основних складових та 25 навичок емоційного інтелекту, то у наступному моделі була спрощена та обмежилася чотирма складовими навичками.

На теперішній час теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана складається з чотирьох сфер компетенції:

- самосвідомість (емоційна самосвідомість, точна самооцінка);
- самоконтроль (впевненість у собі, управління емоціями, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм);
- соціальна чуйність (*емпатія*, ділова обізнаність, запобігливість);
- управління відносинами (наснага, вплив, допомога в самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота й співробітництво).

Саме цей остаточний варіант теорії Гоулмана прийнятий нами у дослідженні для розробки проблеми емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект, на щастя, можна розвинути. Це не те, що дається нам від народження та на все життя.

Хоча, наприклад, Дж. Мейєр вірить, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, бо, на його думку, це якраз і є даність. І то він припускає, що шляхом тренувань можна підвищити рівень емоційної компетентності – здатності розпізнавати свої почуття та почуття інших людей з метою самомотивації та управління своїми емоціями. Гоулман, навпроти, вважає, що емоційний інтелект можна розвивати, оскільки нервові зв'язки розвиваються майже до середини життя людини.

Еволюцію моделей емоційного інтелекту можна описати таким чином. Модель П. Селовея та Д. Майєра, що виникла першою, включала у собі лише когнітивні здібності, пов'язані з переробкою інформації. Потім визначився зрушення у трактуванні поняття у бік посилення ролі особистісних показників.

Крайнім виразом цієї тенденції можна вважати модель Р. Бар-Она, він визначає емоційний інтелект як «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, що впливають на загальну здатність когось справлятися з вимогами та тиском довкілля» (Bar-On, 1997). Поняття Р. Бар-Оном емоційного інтелекту включає у собі навички, які необхідні людині для того, щоб справлятися з повсякденним життям і не відносить до емоційного інтелекту когнітивні здібності. Тобто Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як усі некогнітивні здібності, а також знання та компетентності, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями.

Дослідження інших вчених лише підтверджують висновки засновників поняття, що розглядається нами у дослідженні.

Так, наприклад, вчена Ю. Бреус (2016), поміж іншим, описує емоційний інтелект як «здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і себе самого» (с.6). В

своєму дисертаційному дослідженні Ю. Бреус підтримує думку, що емоційний інтелект це інтегративне поняття, що складається з емоції, інтелекту та волі. Воля в емоційному інтелекті – засіб підчинення емоційного інтелектуальному. Воля, як стверджує вчена, поєднує емоції та інтелект у концепції емоційного інтелекту (Бреус, 2015).

А. Марченко вивчає взаємозв'язок між емоційним інтелектом та управлінською діяльністю. Вона розглядає проблему емоціонального інтелекту в рамках напряму метакогнітивізму, а сам емоційний інтелект постає метапроцесуальним феноменом, і описується автором, одночасно як когнітивним утворенням (з боку пізнання людиною своїх емоцій і почуттів інших людей) так і регулятивним (що дозволяє суб'єкту регулювати власні емоційні процеси та контролювати емоції оточуючих) (Марченко, 2014).

G. Bharwaney (2009) у своїй книзі «Важливіше, ніж IQ! EQ: емоційний інтелект» трактує його як «здатність налаштовуватися на емоції, розуміти їх і робити адекватні дії. Емоційний інтелект загострює здоровий глузд. Його вивчення дає нам міцну опору та забезпечує простими інструкціями з використання загостреного здорового глузду: ми знаємо, як слід робити у певній ситуації, і так і чинимо». Як бачимо, автор звертає особливу увагу на здатність розуміти емоційні стани та спрямовувати їх у потрібне русло для досягнення сприятливих та продуктивних взаємин з оточуваними, стверджує тріумф здорового змісту над почуттями та емоціями, раціонального над емоційним.

Підсумовуючи, можна дійти висновку про те, що емоційний інтелект є інтересом до внутрішнього світу (як до власного, так і оточуючих людей), що дає можливість налаштовуватися на емоції та осмислювати їх. Кінцевий продукт емоційного інтелекту – прийняття рішень з урахуванням отриманої емоційної інформації та регулювання поведінки, направлені на досягнення благополуччя.

Фактично, вищезгадані сучасні вчені приходять до одного і того ж висновку: акцентуючи увагу на емоціях, людина регулює власну поведінку з

метою вирішення виникаючих проблем. Отримавши інформацію та осмисливши її, вона приймає рішення про необхідність того чи іншого вчинку, доречного в контексті даної події.

Таким чином, ми констатуємо, що автори називають по-різному одні й ті ж особистісні характеристики. Складові емоційного інтелекту кожен вчений називає по-різному: типи здібностей, компоненти, гілки, сфери, компетенції, групи факторів та групи критеріїв. Одні дослідники акцентують увагу на когнітивних здібностях людини, інші – на особистісних характеристиках, а хтось об'єднує і те, й інше. Подібність всіх моделей EI полягає у розподілі здатності людини розпізнавати та регулювати емоційний стан як власний, так і оточуючих, а також у прагненні до успішної соціальної взаємодії.

Відповідно до різних існуючих підходів авторів, до раніше наведених визначень поняття «емоційний інтелект» додамо наступні:

9. «EI – це здатність впливати на внутрішнє середовище своїх почуттів і бажань» (Р. Бак);
10. «EI – це здатність ефективно контролювати емоції й використовувати їх для вдосконалення мислення» (Дж. Мейєр, П. Саловей, М. Паоло);
11. «EI – це емоційно-інтелектуальна діяльність» (Г. Орме, Дж. Мейєр, П. Саловей, М. Паоло).

Змістовною характеристикою емоційного інтелекту, що об'єднує наведені теорії, є сукупність здібностей до розуміння й управління власними емоціями, розуміння й керування емоціями інших людей.

У роботах С. Бикової висвітлено зворотню залежність між рівнем емоційного інтелекту та схильністю до ризикованих видів поведінки. Встановлено, що індивід, який володіє високим рівнем емоційного інтелекту, має схильність до пошуку допомоги в своєму соціальному оточенні. Це відбувається під час вирішення особистісних емоційних проблем, а також коли він усвідомлює необхідність протидії тиску навколишнього середовища (Бикова, 2010).

Е. Austin (2005) провів дослідження серед студентів коледжу. Воно висвітлює залежність низького рівня емоційного інтелекту та вживання наркотичних речовин, а також девіантної поведінки.

У дослідженнях Е. Носенко та Н. Ковриги встановлено, наголошується, що вивчення стресозахисної та адаптивної функцій емоційного інтелекту є важливою проблемою. Вчені доводять наступне: інтенсивність і частота стресових реакцій людини залежить від рівня сформованості її емоційного інтелекту, і що успішність життєдіяльності людини визначається набутими особистістю знаннями та уміннями (Носенко, 2003; Носенко 2004; Коврига, 2003).

Науковиця М. Шпак (2010; 2011; 2014) розглядає емоційний інтелект як інтегративну властивість особистості, що зумовлюється єдністю афекту та інтелекту. Відбувається це завдяки поєднанню трьох видів особливостей: емоційних, когнітивних і мотиваційних. Ж. Вірна (2013) говорить, що основою структурної організації емоційного інтелекту є здатність відстежувати власні емоційні стани в кожній конкретній ситуації, контролювати власну поведінку, актуалізувати емпатійні здібності та розпізнавати емоції інших.

Помічаємо також науковий інтерес до питання зв'язку емоційного інтелекту та здоров'я людини. Дослідники цього напрямку стверджують, що ЕІ пов'язаний як з психологічним, як і з фізичним здоров'ям. Високий рівень емоційного інтелекту пов'язують зі здатністю людини до контролю емоцій та вмінням регуляції свого стресу. Це вказує на зв'язок здоров'я з щастям і позитивними настроями. Розвинені компоненти емоційного інтелекту сприяють забезпечити захист людини від депресії і тривоги. Е. Носенко (2016) також пов'язує емоційний інтелект із розширенням сфери соціалізації людини, що дотично до теми психологічного здоров'я.

Також серед досліджень емоційного інтелекту важливі дослідження в сфері професійної діяльності (Гоулман, 2021; Бреус, 2016; Белікова, 2012). В них підкреслюється, що загальне підвищення рівня емоційного інтелекту

працівників позитивно впливає на продуктивність діяльності організації, а керівні позиції в організації мають обіймати особи, у яких відповідно розвинуті як когнітивні, так і емоційні здібності.

Низка вчених розглядає емоційний інтелект в аспекті його впливу на успішність життєдіяльності.

Згідно досліджень А. Четверик-Бурчак (2011, 2013), найповніше успішність діяльності розкриває саме оцінка людини її задоволеності життям та самореалізацією.

Т. Титаренко, успішність життя тим, наскільки людина адекватно моделює майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення та власного потенціалу (Титаренко, 2003).

Педагогічний аспект проблем формування емоційного інтелекту молодших школярів висвітлено в дослідженні Т. Котик (2020), вона зауважує, що емоційний інтелект – це форма інтелекту, яка включає здатність індивіда контролювати власні та чужі почуття, розрізняти емоції та використовувати цю інформацію для управління певними ситуаціями чи діями.

Комбінуючи та доповнюючи наведені визначення, А. Костюк утворив повне визначення емоційного інтелекту – це «інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних та мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду» (Костюк, 2014).

Маємо всі підстави погодитись із вченим і прийняти таке визначення за робоче.

1.2. Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці як психолого-педагогічна проблема

В попередньому пункті ми довели, що емоції є важливими у житті людини. Благополучний емоційний розвиток гарантує успішний розвиток всіх сфер життя дитини.

Аналізуючи зміст Державного стандарту освіти, який було створено відповідно до вимог часу та згідно викликів сьогодення, а також, спираючись на положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні, констатуємо, що одним із пріоритетів дошкільної освіти є створення умов для емоційного розвитку та виховання дітей. Емоційний розвиток багатьма авторами розглядається як «складний комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери в контексті загальної соціалізації дитини, а емоційна сфера – як складне багатоконпонентне утворення, що включає когнітивний компонент – уявлення про емоції як основу орієнтації в емоційній реальності та словник емоційної лексики; афективний компонент – емоційне реагування та емоційні відносини; експресивний компонент – відтворення емоційних станів (кодування) та розпізнавання (декодування) експресивної інформації; імпресивний компонент – суб'єктивне переживання емоцій, емоційне світовідчуття, емоційне благополуччя та неблагополуччя» (Олійник, 2013; Піроженко, 2021; Косенчук, Новик, Венгловська & Куземко, 2021).

«Переорієнтація сучасної української освіти зі знаннєвої на компетентісну має на меті формування у здобувачів освіти досвіду, здобуття необхідних знань, умінь, цінностей та ставлень, які визначають уміння скористатися знаннями або шукати інші знання, що й характеризує найважливіші життєві навички, здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, проводити професійну та подальшу навчальну діяльність, реалізовувати освіту впродовж життя», – саме таке визначення компетентності, як очікуваного освітнього результату розвитку дитини

визначається в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти 2021 – Державному стандарті дошкільної освіти (Піроженко, 2021, с. 12).

Розглянемо деякі позиції Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні. У п. 8.2 розглядається виховання у закладах дошкільної освіти і наголошується, що «дошкільний вік є періодом первинного становлення особистості, зародження дитячого світогляду, виникнення етичних новоутворень, формування довільної поведінки та моральних якостей, появи особистісної свідомості, розвитку елементарних знань, життєвих навичок» (*Постанова президії Академії педагогічних наук України* від 01.07.2004).

Інший важливий документ, проєкт Концепції сучасної української дошкільної освіти (2020) проголошує особистісно зорієнтоване навчання та виховання. Йдеться не про звичайне засвоєння знань, а про формування особистості дитини, її світобачення. «Мета модернізації системи освіти – переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини, створеного природою та людиною, на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння смислів власної діяльності» (Котик, 2020, с.5).

У Державному стандарті дошкільної освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості дитини. В документі сформульовано наскрізні уміння, на яких базується життєва компетентність дитини. Сюди відносять: здатність працювати в команді; аналітичне та критичне мислення; здатність оцінювати ситуацію і приймати рішення. Також, такими орієнтирами називають здатність розрізняти та конструктивно керувати емоціями (розвинутий емоційний інтелект). Сюди ж – вміння логічно обґрунтовувати вибір своїх дій.

У багатьох країнах експерти, вчені та практики відкрито дискутують про те, які саме навички мають увійти до набору базових компетенцій XXI століття. Вражаюча робота в цьому напрямку виконана в доповідях World Economic Forum, Center for Curriculum Redesign, Partnership for 21st Century Skills та інших організацій (Delors, 1996).

За даними Всесвітнього економічного форуму у Давосі 2016 р. (World Economic Forum), для ефективного розвитку, адаптації та благополуччя людина повинна мати десять навичок майбутнього (*The 10 skills you need*, 2016):

1. Комплексне багаторівневе вирішення проблем.
2. Критичне мислення.
3. Креативність у повсяденному житті.
4. Вміння керувати людьми.
5. Взаємодія із людьми.
6. Емоційний інтелект.
7. Формування власної думки та прийняття рішень.
8. Клієнтоорієнтованість.
9. Вміння вести переговори.
10. Гнучкість розуму.

Інститут майбутнього (The Institute for the Future – IFTF) у спільній роботі з науково-дослідним інститутом Фенікса (The Phoenix Research Institute) провів дослідження та представив ще у 2011 році доповідь «Навички майбутнього» (Future Work Skills), що розповідає про навички, необхідні для отримання престижної роботи. У преліку навичок, другим пунктом зазначено **соціальний та емоційний інтелект** (здатність розпізнавати, розуміти свої емоції та емоції інших людей та вирішувати завдання, ґрунтуючись на емоційній інформації; здатність встановлювати глибокі зв'язки з іншими людьми, вибудовувати потрібні взаємодії) (*Навички майбутнього*, 2014).

Дослідники Global Education Futures виділяють список ключових компетенцій, базових навичок, які будуть затребувані у всіх видах людської діяльності у новому складному світі. **Емоційна грамотність** – на другому місці, після концентрації та управління увагою.

Президент Всесвітнього економічного форуму у Давосі Клаус Шваб зазначав, що для ефективного функціонування сучасному світі необхідно

розвивати топ-10 навичок майбутнього. Найважливішою з них знову названо **емоційний інтелект** – «серце 4-ї промислової революції» (Shwab, 2016).

Висновок: емоційний інтелект та соціальна компетентність, як здатність розуміння та «читання» соціального світу, засвоєння його правил і норм, адаптації до мінливих умов соціуму – одні з ключових навичок людини XXI століття в умовах масової автоматизації та роботизації.

Саме тому дуже важливо розвивати емоційну сферу дітей дошкільного віку. Як бачимо, це гарантія того, що до молодшого шкільного віку дитина зможе навчитись адекватно реагувати на проблеми, з якими стикатиметься у шкільному, а потім і у дорослому житті. Виховання у дитини здібності співпереживати, співчувати, висловлювати свої емоції, розпізнавати емоції інших допоможе їй стати успішною, гармонійно розвинутою особистістю.

Відомі вітчизняні психологи та педагоги розробляють проблему особистісного становлення та емоційного розвитку дошкільника (О. Кононко – психологічні основи особистісного становлення дошкільника, С. Кулачківська – емоційні взаємини дитини з дорослими, О. Кульчицька – формування моральних почуттів, С. Тищенко – розвиток внутрішнього світу дитини, Т. Поніманська – гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності, Ю. Приходько – ціннісне ставлення дошкільників до однолітків). Вчені доводять, що саме старший дошкільний вік є найсприятливішим для закладання основ емоційно-етичної культури особистості

Розвиток емоційного інтелекту в онтогенезі, не зважаючи на новизну цього поняття, розглядають: Д. Гоулман, Ю. Бреус, Дж. Меєр, О. Олпорт, С. Могиляста, Н. Коврига, С. Дерев'яненко, Л. Савчук М. Журавльова, М. Шпак, В. Зарицька, Е. Карпенко, О. Лящ, Е. Носенко, Л. Ракітянська тощо.

Про особливу значущість дошкільного віку у процесі розвитку емоційного інтелекту дитини вказано у працях С Дерев'янка (2010; 2015; 2016). Авторка вказує, що на дошкільний вік приходить найбільш стрімкий

розвиток емоційності дітей. У зв'язку з цим перед закладами дошкільної освіти постає важливе завдання: розвиток емоційного потенціалу підростаючого покоління, що потребує вдосконалення освітнього процесу з урахуванням психологічних закономірностей всієї системи психічних властивостей, процесів і станів.

В психолого-педагогічній теорії існує поняття «сензитивний період» – це «найсприятливіший для розвитку вік тих чи інших психічних функцій, що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання і виховання» (Гончаренко, 1997, с. 107). Вчені, які працюють в напрямку розвитку емоційного інтелекту стверджують, що розвитком ЕІ можна займатись усе життя. Але основи розвитку емоційного інтелекту, як і багатьох інших показників розвитку особистості, закладаються саме в дошкільному віці. Адже саме дошкільний вік відзначається високою здатністю до навчання. Саме в цьому віці дитина вперше знайомиться з емоціями. Саме тоді, коли головну роль відіграють стосунки між немовлям та його батьками, дитина отримує багато сильних емоційних спогадів. Ось чому постійні емоційні стреси в дошкільному віці можуть призвести до відставання в розумовому розвитку, перешкодити здатності до навчання.

Тож, сензитивним для формування емоційної сфери є саме дошкільний період. Функціональна потреба дитини в емоційному насиченні перетворюється на прагнення до певних переживань. Вона стає тим важливим фактором, який визначає спрямованість особистості дитини (Т. Кириленко, Л. Журавльова, Л. Виготський, О. Запорожець, П. Якобсон та ін.).

«У старшому дошкільному віці діти вчаться контролювати свою поведінку і управляти нею, опиратися спокусам і пригнічувати різні види поведінки, виражати внутрішній емоційний стан у вербальній формі і використовувати мову і афект для спонукання інших людей діяти відповідно до своїх емоційних потреб і цілей» (Гончаренко, 1997; с. 236).

Зазначені зміни можна розцінювати як підтвердження розвитку регуляції емоцій.

Регуляція емоцій як поняття зазвичай вживається для позначення процесів, за допомогою яких діти контролюють і регулюють свої емоційні стани. А також і процесів вираження цих станів при адаптації до різних соціальних ситуацій і вимог.

Формуванню соціальної ж компетенції дитини сприяє відповідний рівень розвитку емоційного інтелекту. У дошкільному віці (від трьох до семи років) дитина потрапляє в соціальну ситуацію відокремлення від дорослого, появи різноманітних стосунків з однолітками. Саме в цей період емоційний розвиток йде шляхом динамічності з боку емоцій та почуттів. З'являється вміння контролювати та регулювати власні емоції, виникає здатність до емпатії (Козлова, 2018; с.45).

Дотичним до поняття «емпатія», яке було докладно розглянуто в попередньому пункті, є поняття «емоційна чуйність».

У дитини ця чуйність проявляється в численних малюнках, в яких вона намагається зпроєціювати свій стан. У зрілої особистості – в словах, що позначають емоції, почуття, стан, динаміку та спрямованість переживань.

Таким чином, емоційна чуйність це здатність індивіда до рефлексії свого внутрішнього стану, емоцій, переживань, що виникають як у процесі природних психофізіологічних змін організму людини, так і в процесі впливів зовнішніх реакцій.

У дошкільному віці важливу роль відіграють кілька факторів у формуванні емоційної чуйності. Перший фактор – спадковість. Другий фактор – індивідуальний досвід спілкування з близькими дорослими. Навички вираження емоцій та пов'язані з емоційними формами поведінки, є чинником навчуваності та розвитку емоційної сфери.

Особливостями соціального досвіду дитини значною мірою обумовлені емоційні риси. Психологічну основу емоційної чуйності дошкільника складає

спілкування та спільна діяльність, певна готовність відчувати іншого, переживати, діяти так, як якби цим іншим був він сам.

У психології емоційну чуйність (сприйнятливність, чутливість) розуміють:

- як властивість особистості легко, швидко та гнучко емоційно реагувати на різні дії – соціальні події, процес спілкування, особливості партнерів тощо;

- як емоційну реакцію людини на стан іншої людини, як основну форму прояву дієвого емоційного ставлення до інших людям, що включає співпереживання та співчуття;

- як показник розвитку гуманних почуттів та колективістських відносин.

Компоненти емоційної чуйності у психолого-педагогічній літературі виділяються такі: співпереживання емоціям іншої людини; за зовнішніми проявами розпізнавати здатність переживання людини; вираження свого емоційного відношення; активно виявляти своє емоційне ставлення.

Емоційна чуйність передбачає здатність людини виявляти, певним чином оцінювати та усвідомлювати ту подію, яка переживається іншою людиною (Носенко, 2016).

Як відзначає М. Нгуєн, емоційний інтелект – це умова вибору ефективного способу побудови відносин з іншими людьми, який дитина може пізнати вже у дошкільному віці. Про емоційний інтелект у дошкільному віці, на думку вченого, говоримо, якщо у дитини виникає орієнтація на іншу людину (її емоційність, переживання, потреби). І при цьому дитина намагається поводитися відповідно до цих переживань чином. Діти вчаться орієнтуватися на іншого, спираючись на емоції свої та інших людей, завдяки чому отримують корисну інформацію про те, що справді відбувається (Дерев'янка, 2008).

На основі здійсненого теоретичного аналізу, конструкт «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» розуміємо як стійку здатність дитини до

розрізнення різних емоційних станів (власних та чужих), індикаторами якої є: яскравість вираження емоцій дитини, вміння відчувати позитивні та негативні емоції співрозмовника (незалежно від статі та віку), спроможність дитини до емпатії (наявність емпатійної чутливості). Сюди ж відноситься здатність дитини розпізнавати свої власні позитивні та негативні емоції, аналізувати їх, робити висновки та діяти відповідно до повсякденних ситуацій різного емоційного змісту.

Для дітей дошкільного віку ми визначаємо наступні показники оптимального рівня емоційного інтелекту:

- орієнтується в основних емоціях, самостійно ідентифікує власний емоційний стан у різних ситуаціях;
- використовує різні способи досягнення мети відповідно до ситуації;
- здатна встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями життя і своїми емоціями, переживаннями;
- намагається зрозуміти емоційний стан інших близьких людей;
- адекватно реагує на різні життєві ситуації, управляє собою, намагаючись стримувати негативні емоції, піввідносить характер емоційної поведінки з її наслідками для інших;
- використовує отриману інформацію про емоції інших людей для комунікації з ними;
- виявляє емпатійне ставлення до людей довкола себе.

Питання, як саме педагогічно забезпечити розвиток емоційного інтелекту у дошкільника раніше рідко привертала увагу науковців. Однак педагоги-практики все частіше роблять запит саме на цю проблему.

Аналіз діяльності дошкільних закладів свідчить про відсутність систематичної роботи з розвитку емоційної сфери (характеризується однобічністю та епізодичністю). Нестача уваги щодо розвитку емоційної сфери в порівнянні з інтелектуальною може призвести до емоційної глухоти, бездуховності, жорстокості не лише поміж дітей, але й між дорослим і дитиною. Абсолютизуючи інтелектуальний бік розвитку особистості дорослі

продукують однобічність її розвитку, що виявляється у деформації особистості: невротизація, нерозвиненість емоційної сфери, інфантилізм тощо.

Несформованість соціальної та емоційної компетентності, гальмує процеси самореалізації та соціалізації індивіда, оскільки стає перешкодою в розвитку його позитивних якостей, ускладнюючи цим стосунки особистості із навколишнім світом. Такі неефективні відносини зазвичай дуже помітні серед дошкільної спільноти, адже діти цього віку ще не мають достатнього досвіду у комунікації та розвинутого емоційного інтелекту.

Ю. Белікова вважає важливим компонентом пізнавального, соціального та особистісного розвитку дитини її здатність розуміти та враховувати чужу думку. Для цього дитині необхідно подолати значні психологічні труднощі – зрозуміти, відчувати, що хоче, що бачить, думає, відчуває інший, виявити здатність тимчасово стати на його позицію та побачити ситуацію «його очима» (Белікова, 2011б).

В. Зливков та С. Лукомська, що опікуються проблемами спілкування, вказують на три компоненти, які необхідно мати на увазі кожному досліднику при розробці даної тематики: пізнання людьми один одного, емоційне ставлення їх одне до одного, взаєморозуміння партнерів зі спілкування. Результати низки спостережень показують, що, схильні до співробітництва індивідууми – щедріші, чуйніші відносно інших (Зливков & Лукомська, 2018).

В психології (Izard, 2004) розвиток емоційного інтелекту розглядається з огляду на поведінковий компонент, інакше кажучи – емоційну саморегуляцію. Вона включає в себе:

1. Контроль вираження своїх емоцій.

Якщо людина зовні ніяк не проявляє емоції, це не є ознакою того, що людина їх не відчуває. В деяких випадках стримування демонстрації свого переживання робить вплив випробуваної емоції менш тривалим та руйнівним. Контроль експресії проявляється у трьох формах: «придушенні»,

тобто приховуванні вираження пережитих емоціональних станів; «маскуванні», тобто заміні вираження пережитого емоційного стану вираженням іншої емоції, яка в даний момент не переживається; «стимуляції», тобто вираженні емоцій, що переживаються.

2. Виклик бажаних емоцій.

Застосування емоційної пам'яті та емоційної уяви, як засобів виклику заданого наперед емоційного стану. Цей прийом використовується як складова частина саморегуляції.

3. Усунення небажаних емоційних станів.

За К. Ізардом існує три способи регуляції небажаних емоційних станів:

- 1) Інша емоція;
- 2) Когнітивна регуляція;
- 3) Моторна регуляція.

Під першим способом регуляції мається на увазі свідоме зусилля, що спрямовується на активацію емоції, протилежну тій, яка переживається. В другому способі використовується увага та мислення щоб встановити контроль над емоцією. Перемикаючи таким чином свідомість, у людини викликається інтерес та позитивні емоційні переживання. Третім способом передбачається фізична активність як канал зняття емоційної напруги.

Т. Піроженко розглядає розвиток емоційної сфери дитини з позицій ціннісних орієнтирів. Вона вважає, що при роботі в цьому напрямку необхідно переорієнтуватись на індивідуально спрямовані форми роботи. Як підкреслює науковиця, «особливістю формування поведінки дитини, яка вмє користуватися ціннісними орієнтирами в спілкуванні з оточуючими, є розвиненість всіх психологічних характеристик цінності – емоційне ставлення (превалювання емоційного ставлення до чогось або когось), когнітивна наповненість, тобто усвідомленість, зміст, знання про цінності, і, звісно, розвиненість вольових регулятивних якостей, які вказують на реальне функціонування ціннісних орієнтацій в житті дитини» (Піроженко, 2014, с.55).

З огляду на зазначене, розвиток емоційної компетентності (емоційного інтелекту), як важливого складника соціалізації особистості дошкільника, має стати одним з пріоритетних напрямів у роботі усіх служб закладу дошкільної освіти.

Відзначимо, що К. Ізард та низка вчених, проводячи дослідження виявили, що рівень емоційних знань п'ятирічних дошкільнят показовий для їхньої академічної компетентності у третьому класі (умінь та навичок рахунку, читання, мотивації досягнення успіхів) (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Askerman, & Youngstrom, 2001); П. Селовей виявив іншу закономірність: EI (розуміння емоцій та управління ними) взаємопов'язаний з педагогічною оцінкою академічних досягнень у 15-річних школярів (Salovey & Meyer, 1990).

Тобто наявним є відстрочений ефект розвитку емоційного інтелекту у дошкільному віці, що вказує на важливість його розвитку саме у цей віковий період.

Як вказувалося нами раніше, низький рівень емоційного інтелекту здатний призвести до такого явища, як *алекситимія* (відсутність здатності визначати почуття). Це у свою чергу підвищує ризик виникнення психосоматичних захворювань, як у дітей, так і у дорослих. Таким чином, вміння розбиратися у власних почуттях та керувати ними є особистісним фактором, зміцнюючим психологічне та соматичне здоров'я людини.

Історично в психолого-педагогічній літературі виділялося три підходи, що відрізняються уявленнями про причини та умови становлення алекситимії, – біологічну теорію, теорію травматичної соматизації та теорію соціального навчання (Sifneos, 1999; Berthoz, 2011). На даний час встановлено три рівні прояву алекситимії: когнітивний, афективний і поведінковий. Вона характеризується «утрудненням чи нездатністю людини точно описати власні емоційні переживання і зрозуміти почуття іншої людини, труднощами визначення відмінностей між почуттями та тілесними

відчуттями, фіксацією на зовнішніх подіях на шкоду внутрішнім переживанням» (Шеленкова, 2017).

Н. Дмитріюк (2021) пише про *педагогічну алекситимію*, яка розвивається в тому випадку, якщо людина в дитинстві не набуває досвіду позначення почуттів, має мізерний запас емотивної лексики. Цей тип алекситимії найбільш характерний для хлопчиків, що пов'язано з певними гендерними педагогічними стереотипами (з хлопчиками рідко говорять про їхні почуття, схвалюється їхнє придушення).

Алекситимія може бути наслідком неправильних підходів у вихованні (відкидаюче, суперечливе, гіперопіка, гіпоопіка) і перебувати у прямій залежності від характеру відносин у системі «мати-дитина» у ранньому дитинстві. Отже, розглядаючи психологічну природу алекситимії, можна стверджувати, що нерозвиненість емоційного інтелекту в дітей у період дошкільного віку сприяє появі даного феномена у майбутньому. Профілактика алекситимії має починатися із сім'ї, а далі – у закладах дошкільної освіти.

Більшість психологів дотримуються висновку, що у дітей з високим рівнем емоційного інтелекту більше розвинуто відгукливість та соціальна адаптованість. Щоб прийняти рішення використовуючи розвинений емоційний інтелект, людина має бути об'єктивною, якщо ми кажемо про вміння поставити себе на місце іншого і відчути його переживання. Подібні вміння вказують на розвинену в дитині дорослість, а також на здатність приймати вірне рішення, з успіхом орієнтуватися в сучасному світі. Коли дитина діє враховуючи норми моральності, вона віддчуває емоції та почуття інших людей в процесі надання оцінки їхнім вчинкам. В результаті цього вона отримує так звану емоційну інформацію після кожного життєвого випадку. Такий досвід приносить дітям більшу людяність і мудрість, вони вчаться уважно ставитись до оточуючих (Ляц, 2015).

Як показує досвід, емоції відіграють велику роль в житті дитини-дошкільника. Цей віковий період характеризується емоційними реакціями,

яким притаманна імпульсивність і безпосередність. Ранній вік має особливість – більш виражені емоції відносно дошкільного дитинства. Дитина не вміє керувати своїми емоціями і вони починають спрямовувати її поведінку. Емоції дитини визначаються легко: через міміку та загальну поведінку. Напередодні кризи 3 років в поведінці дитини з'являється афективність – тоді, коли дитина не може зробити щось самостійно і поруч не з'являється дорослий, який може допомогти. Так само у дитини може проявлятися подібна поведінка у разі браку уваги з боку дорослих. Якщо дорослий спокійно реагує на подібну поведінку, афективність поступово проходить. Старший дошкільний вік характеризується відсутністю або значним зниженням афективних проявів у поведінці. Емоційність поступово стабілізується (Мельник, 2018).

П. Якобсон (1964) в своїх працях писав, що коли відбувається перехід від раннього віку до дошкільного, змінюється зміст емоцій. Одні почуття замінюються іншими, з'являються нові типи емоційних станів. Дитину перестають цікавити об'єкти, які раніше викликали інтерес. Вони замінюються іншими об'єктами та діями.

В період дошкільного дитинства емоційна сфера дитини змінюється, урізноманітнюється. Емоції еволюціонують від базових (радість, гнів, страх) до більш складних (захоплення, подив, ревності, смуток). Відповідно, змінюються їхні зовнішні прояви. Діти транслюють емоції посмішкою, поглядом, інтонацією, позами, жестом.

О. Запорожець доводить, що нові емоції в дошкільному віці виникають перш за все через зміну змісту та структури саме діяльності дитини. Мова перш за все про естетичні почуття, що на думку вченого виникають у дитини першими, у віці до 3-х років. Спочатку дитина наслідує дорослого, який виховує в ній ці естетичні почуття. Як правило, у ранньому віці дитину цікавлять блискучі і яскраві речі, а от в період дошкільного дитинства вона вже розрізняє гарне і негарне, і говорить про це дорослому. Дитина вміє радіти красивим речам у докільці (квіти, одяг, іграшка), бачити навіть

красиве у витворах мистецтва. Сприяють розвитку інтелектуальних емоцій заняття і дидактичні ігри. Вони перш за все розвивають: здивування, цікавість, радість (Запорожець, 1985).

Впродовж останнього десятиліття з'явилась низка наукових досліджень, присвячених емоціям. Здебільшого, це стало можливим завдяки інноваційним методам та новітнім технологіям візуалізації мозку. Інформація, яку отримали нейробіологи дозволяє тепер краще ніж будь-коли зрозуміти, яким саме чином виникають емоції (Гоулман, 2018).

Деякі факти про управління емоціями дітьми за результатами досліджень:

1. Вміння регулювати свої емоційні стани та керувати ними пов'язані з формуванням в дитини довільності поведінки. Довільність емоцій означає здатність регулювати експресію емоцій, керувати своєю поведінкою у спілкуванні в широкому колі ситуацій, а також співвідносити свою поведінку з соціальними нормами і чинити відповідно до них.

2. Діти в дошкільному віці починають освоювати здатність до управління своїми емоціями. У віці чотирьох років у дитини утворюється здатність до емоційного передбачення. Це основа для емоційного регулювання. Розвиток «емоційного попередження» дозволяє дитині застосовувати емоції для передбачення можливих сценаріїв розвитку подій. У внутрішньому плані дитина може програти різні варіанти своїх дій, визначити наслідки своєї поведінки для себе та для інших, а потім вже переносити максимально ефективний варіант для досягнення своїх завдань у реальність.

3. Дошкільник вчиться регулювати свої емоції у процесі гри відповідно до ігрових правил. Початкове становлення довільного регулювання у грі до 5-6-річного віку поширюється і на інші види діяльності (навчальну, комунікативну).

4. Також діти віком 5-6 років здатні встановити зв'язок між думкою та емоцією та описати стратегії регуляції емоцій, які припускають усвідомлене

зміна власних думок зміни емоції. Старші дошкільнята використовують такі стратегії: пошук емоційної підтримки при страху та смутку, забування, позитивна переоцінка, зміна цілей тощо (Фесюкова, 2008).

Саме емоції визначають ступінь долучення дитини дошкільного віку до тієї чи іншої загальнолюдської цінності. Емоції надважливі у встановленні перших взаємин із людьми. В складних умовах сьогодення, які швидко змінюються, щороку збільшується кількість дітей з емоційними проблемами, агресивних, тривожних, не впевнених у собі тощо. (Пасічник, Пасічник & Пітин, 2018, с. 297).

Емоційність є особливою формою існування дитини дошкільного віку в навколишньому середовищі. Адже вібірковий характер свідомості дитини виявляється саме через емоції та почуття. Саме вони допомагають дошкільнику відрізнити «добро» від «зла». Емоції та почуття скеровують формування моральних норм поведінки, впливаючи на сприймання подій та вчинків. Вони також формують унікальні риси кожної дитини як особистості.

Як вказує Н. Трофаїла (2014), «емоційний розвиток дошкільника пов'язаний, насамперед, з появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції і моральні почуття. Зміни в емоційній сфері пов'язані з розвитком не тільки мотиваційної, а й пізнавальної сфери особистості, самосвідомості. Дитина живе емоціями, керується ними при виборі способів поведінки. Емоції супроводжують дитячі відчуття, практичні дії, регулюють розумову діяльність, роблять навколишній світ різноманітним, прекрасним і значущим. Завдяки емоціям дитинство залишається незабутнім періодом життя» (с. 158).

Вивчення наукової психологічної літератури дозволило схарактеризувати наступні складники емоційного розвитку людини, і дитини зокрема:

- зростання здатності до саморегуляції емоційних станів;
- накопичення вербальних і невербальних виразів емоцій;
- розширення емоційного досвіду дитини, в прояві нових емоцій;

- уміння розрізняти і більш чітко диференціювати свої та чужі емоційні стани.

Згідно з Д. Гоулманом (2018) і К. Ізардом (2004), в емоційному розвитку дітей є три аспекти: осмислення, вираження і регуляція емоцій.

Психологами доведено: поняття «правильні» та «неправильні» почуття та емоції не існує. Усі вони відіграють важливу роль в житті будь-якої дитини. І головне – емоції надають важливу інформацію про стан дитини. Умовно «позитивні» емоції (радість, задоволення, довіра) дають дітям відчуття безпеки та надійності. «Негативні» є показником небезпеки та незадоволеності. Так, гнів означає, що дитина натрапила на перешкоду; вона сумує – значить знизилась енергія. Страх спонукає дитину захищатись. (Белікова, 2011а; Васильченко, 2013; Могиляста, 2014).

Дошкільнята можуть не тільки відчувати, але й осмислювати різноманітні емоції. Зазначимо, що рівні розуміння дошкільнятами емоцій різноманітні. Про це вказують вчені Л. Терещенко та І. Карабаєва. Вони спираються на типи сприйняття емоцій за експресією, що можна розглядати за їхнім твердженням, як рівні усвідомлення дошкільнятами емоційних станів іншої людини. Автори стверджують, що розпізнання емоційного стану людини нездійснене без здатності розуміти експресивні ознаки вираження емоції (Терещенко & Карабаєва, 2019).

Як справедливо вказував Л. Виготський (1982), «тільки погоджене функціонування емоційної і розумової систем, їхня єдність може забезпечити успішне виконання будь-яких форм діяльності». Такої ж думки К. Ізард: «Емоції енергетують і організують сприйняття, мислення і дію» (Izard, 2004).

О. Запорожець також наголошував на важливості дослідження емоційної сфери, зокрема емоційних ставлень дітей дошкільного віку. Науковець підкреслював, що «виховання почуттів із перших років життя є найважливішим завданням, оскільки те, як будуть засвоюватися знання та уміння, вирішальним чином залежить від емоційного ставлення суб'єкта до людей, які його оточують, і довкілля» (Запорожець, 1986, с. 297).

Не менш важливою умовою виникнення у дошкільника складних емоцій, є взаємозв'язок і взаємозалежність емоційної та пізнавальної складової. Це дві над важливі сфери психологічного розвитку дитини дошкільного віку.

О. Кононко (1998; 2019) розглядає емоційний розвиток у парі з соціальним, вирізняючи цей процес у таку дефініцію як соціально-емоційний розвиток. Таке визначення через його глибоке розуміння та теоретико-методологічну розробленість було визнано і віднайшло загальноживаність у сучасній педагогічній літературі. Вона досліджує соціально-емоційний розвиток дошкільника як складову становлення особистості, як своєрідну «властивість дошкільника». Така властивість виявляється через оптимальне сполучення адекватного емоційного регулювання та доцільної соціальної поведінки. Окрім цього, це процес оволодіння дитиною емоційним і соціальним досвідом, а також і його результат. Як підсумок маємо набуття дитиною компетентності, тобто обізнаності в емоційних переживаннях та способах їх вираження. Також вчена виділяє залежність соціального розвитку дитини від рівня інших напрямків її розвитку: інтелектуального, морального творчого. Окрім цього, він залежить від формування окремих якостей та властивостей особистості дошкільника.

Соціальний розвиток неодмінно пов'язаний із психологічними особливостями дошкільника. Емоції впливають на набуття соціального досвіду та формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку. Емоції є адаптаційним механізмом. Прояв емоцій та емоційних станів у дітей дошкільного віку виражається через міміку, жести, рухову активність дитини. За допомогою виразів обличчя дошкільник передає свої та сприймає емоції інших, що є підґрунтям соціальних зв'язків дитини-дошкільника у процесі комунікації. Не можна переоцінити роль емоцій, пов'язаних із іншою людиною, у формуванні системи цінностей дитини-дошкільника. Важливими є така характеристики особистості дошкільника, як емоційна чутливість – здатність співчувати іншим людям, відгукуватися на потреби й запити інших.

До періоду дошкільного дитинства дитина найчастіше виступає як об'єкт почуттів з боку оточуючих її дорослих. У дошкільному дитинстві дитина здатна самостійно виступати як суб'єкт емоційних взаємин. З розвитком дитина може співчувати, співпереживати, сприяти іншій людині.

Відзначною особливістю так званих «інтелектуальних» емоцій (здивуванн, інтерес, допитливість тощо) є їх стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність. Згодом, на етапі шкільного навчання, формування їх у дошкільника позначається вельме сприятливо. Вони як викликають, так і супроводжують дослідницьку діяльність дитини. Загадковість та таємничість навколишнього світу приваблює дитину та породжує здивування, яке є початком постановки нових запитань.

Означимо основні особливості емоційного розвитку в дошкільному дитинстві:

- освоєння соціальних форм вираження почуттів;
- зміна ролі емоцій у діяльності дитини, формування «емоційного передбачення»;
- почуття стають усвідомленішими, узагальненими, розумними, довільними, позаситуативними;
- формуються вищі почуття – моральні, інтелектуальні, естетичні.
- опосередкованість емоцій дошкільника його ставленням до конкретного явища;
- емоції стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;
- функція передбачення включає емоції у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент;
- інтенсифікація розвитку вищих почуттів відбувається в процесі виконання трудової, продуктивної, ігрової та інших видів діяльності дитини;
- тісний взаємозв'язок вищих почуттів.

В. Котирло (1977) з'ясувала, що під час спілкування дитини з однолітками і дорослими, а також її участі у колективній діяльності відбувається формування емоційної складової спрямованості дитини на

інших людей. Також це розвиває чуйність та уважність – важливі соціальні якості особистості. Важливу роль тут відіграє емоційний зміст спілкування дошкільника з оточуючими. Дитина набуває таких вмінь як: розуміння іншого, симпатія, співчуття, товариськість. А також формується важливе емоційне утворення – спрямованість емоційних проявів дитини на переживання дорослого й однолітка. Це допомагає проникнути у внутрішній світ іншої людини. Позитивної емоційної спрямованості на однолітка можна досягти у спільній діяльності, за умови, що об'єкт переживань дитини – не тільки її власний успіх, але й успіх товариша, а також успіх їхньої спільної справи.

Розглянемо вікові зміни щодо прояву емоцій відповідно наведеної раніше класифікації Ізарда (2004).

- інтерес;

Від латинського *interest* – має значення, важливо. Суб'єктивно має виявлення в емоційному тоні, що його набуває процес пізнання, в підвищеній увазі до об'єкта. В більш широкому сенсі – інтерес – спрямованість на предмет чи діяльність. Має вибірковий характер і виявляється в стійкому зосередженні на певному об'єкті. На перших етапах інтерес у дитини має мимовільний, стихійний характер. Коли інтерес поглиблюється і зміцнюється, може перерости у потребу.

З віком інтереси в дітей стають усе стійкішими. Сильний та стійкий інтерес спонукає і дитину і дорослого до активності, до подолання перешкод, пов'язаних із навчанням, працею, робить цю діяльність приємною. Тому значення інтересу важко переоцінити з огляду розвитку особистості, успіху в навчанні, в професійній діяльності.

- радість;

Виражається та впізнається з немовлячого віку. Це є причиною того, що дитина дуже рано починає встановлювати міжособистісні контакти. Радість не тільки підвищує соціальну компетентність, а й посилює сприймання, підвищує мотивацію, сприяє впевненості та мужності,

заспокоює, відволікає від невдач. Затримка ж виявів радості шляхом набуття механізмів гальмування, шкідлива для повноцінного розвитку дитини.

- здивування;

Дуже короткочасна емоція, через те, що причиною має бути щось неочікуване і раптове. Але виникає досить рано. Дитина здатна здивуватися в п'ятимісячному віці.

За К. Ізардом, здивування виконує функції виведення нервової системи з того стану, у якому вона в певний момент перебуває, та пристосування до нових умов. Тобто здивування, як емоція, має неперебільшене значення для розвитку емоційного інтелекту.

- відраза;

Ця емоція у дитини спочатку може бути викликана уживанням їжі, що викликає нудоту. Стосовно ж себе, дитина починає приблизно з середнього дошкільного віку (5 років). Відраза до самого себе знижує почуття власної гідності, може призвести до депресії. Особливо гостро на таку емоцію реагують підлітки. Це може спричинити самогубство.

- гнів;

Відрізнити усмішку від загрозливої міміки дитина може вже на другому році життя. Але в дошкільному віці, діти іноді плутають поняття «сильний» та «гнівний». Ймовірно, це також зумовлено тією особливістю, що адекватно відтворити гнів ані дорослі, ані діти не можуть через переважання в ньому вегетативного компонента (Мороз & Йолтухівський, 2019).

- презирство;

Може бути виражене мімікою (гримаса), голосом (глузлива, саркастична інтонація) та поведінкою (відкидання голови назад та іронічна посмішка). У дітей дошкільного віку може виявитися як нехтування слабкими, спокійними дітьми. Вона може образити та витіснити іншого з території, яку вважає своєю.

- страх;

Ця емоція може виникнути вже в період раннього дитинства. Після 5 місяців у дітей може виникнути страх під час зустрічі з незнайомими людьми, у нових ситуаціях, при появі нових незвичних предметів. У 2-3 роки діти зазвичай бояться тварин. Після трьох років багато малюків бояться темряви. Поява страху темряви збігається з розвитком уяви у дитини. Малюки не відрізняють вигадку від реальності, тому іноді починають боятися казкових персонажів. З 6-7 років діти можуть боятися пожежі, тварин, нещастя з близькими. Ці дитячі страхи є віковими, але вони можуть призводити до появи агресивності, нервозності, розладів сну, мовлення, спілкування і т. ін..

Несвідомо переймати емоцію страху від інших, дитина здатна з раннього віку. Але усвідомити, що іншому страшно – лише з п'яти років

- сором;

Це найтяжча «соціальна» емоція, що базується на вродженому страху осуду своєї поведінки. Сором формується у дітей в період від 3 до 5 років. Сором виявляється не тільки по відношенню до себе. Буває соромно й за інших. Розуміти, що іншому соромно, малюк може вже в 5 років. Несміливість та сором'язливість тісно пов'язані із соромом. Справді, сором'язливих дітей характеризує виняткова увага до соціальної оцінки. Внутрішні переживання таких дітей сфокусовані на неприємній для них ситуації оцінювання їх іншими, на відчутті власної неповноцінності та неадекватності. Для сором'язливих характерна реакція уникання, нездатність зав'язати контакт тільки через припущення, що їм, можливо, доведеться пережити сором. Разом із цим, емоція сорому сприяє розвитку самосвідомості та самоконтролю.

- почуття провини.

К. Ізард вважає, що між соромом і провинною є значна різниця. Соромно буває через помилку, а почуття провини викликається порушенням моральних та етичних норм. Провина – це обов'язково засудження свого вчинку та самого себе. Для цієї емоції характерні реакції каяття та зниження

самооцінки. Через те, що засвоєння дітьми моральних норм починається рано, ще до 4 років, то особливо інтенсивно навчання почуття провини йде в 4-5-річному віці. Довільно імітувати вияви емоцій провини та сорому діти здатні також в цьому віці.

Виявляється цікава закономірність: що більше соціальних емоцій, що пов'язані з міжособистісною взаємодією, демонструє дитина, тим, у середньому, вищий рівень розвитку її інтелекту. Крім того, ці діти легше адаптуються в колективах однолітків, набувають у них популярності та займають лідерські позиції. Розвиненість таких емоцій допомагає їм не тільки легше вступати в спілкування, але й повніше усвідомлювати себе, виробляти більш точну самооцінку, висловлювати свої переживання у прийнятній для суспільства формі.

Як правило, після 3-х років спостерігаються відмінності щодо загальної чутливості до емоційних переживань інших людей: одні діти починають їх гостро усвідомлювати, інші діти перестають звертати на них увагу. Це пов'язано з проблемою детермінант розвитку емпатії.

Передумови формування емпатії у дітей Д. Гоулман (2018) називає наступні:

- 1) Емоційне виховання в сім'ї. Емпатія дітей вища в тих сім'ях, де в процесі виховання велика увага приділяється стражданню інших людей, пов'язаних з негідною поведінкою певної дитини.
- 2) Спостережливість дитини. Коли діти спостерігають, як реагують інші люди (особливо близькі) на страждання, то діти наслідують те, що бачать, і формують репертуар власних емпатійних реакцій.
- 3) Емоційно жорстоке ставлення до дитини. Така поведінка призводить до парадоксального результату: діти стають більш чутливими, занадто настороженими щодо емоційних виявів інших людей (оскільки у даному випадку діти сприймають вираження емоцій як сигнали небезпеки).

Може виникнути також патологічний розвиток емпатії, що виражається у боязкості дивитися в очі іншій людині, сприймати чужі переживання. Таке

відхилення може виникнути внаслідок негативного досвіду із встановлення емоційного контакту матері та дитини (Дерев'янка, 2016).

Установлено також, що є особистісні особливості, які сприяють розвитку емпатії: це схильність до негативних переживань за емоційними модальностями «страх» та «печаль», переважання так званої *інтернальності* – коли людина приписує відповідальність власним здібностям та зусиллям; шукає в собі причину поведінки.

Нарешті, формування соціально-конативних здібностей у дошкільному віці відбивають: здатність дитини до співробітництва, адекватність та ініціативність у спілкуванні, прояви організаторських здібностей.

В процесі дорослішання, почуття дитини поступово втрачають ситуативність та імпульсивність, натомість з'являється глибина, у відповідь на передбачувані розумові обставини. Також завдяки цьому у дитини формується емоційне передбачання. Про цей феномен також говорив О. Запорожець. Він полягає в тому, що перед тим, як зробити якусь дію у дитини з'являється її емоційний образ. Він показує не тільки майбутній результат, але і те, як цю дію оцінять дорослі. Емоційно передбачаючи наслідки своєї поведінки дитина вже розуміє, добре чи погано вона збирається вчинити (Запорожець, 1986).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження показують, що накопичення дитиною позитивно-спрямованого емоційного досвіду в дошкільні роки забезпечує основу для позитивної самореалізації особистості (Піроженко, 2010; Піроженко 2021).

За даними С. Курінної (2004), саме у старшому дошкільному віці дитина починає усвідомлювати себе суб'єктом у системі соціальних відносин. В неї формується внутрішня позиція, яка відображає ступінь задоволення власним місцем у цій системі. Уміння підпорядковувати мотиви виявляється у ситуації вибору, коли безпосереднє бажання дитини стримується будь-яким обмеженням. Це може бути заборона дорослих, власний контроль (довільність), який стає можливим тільки після 5 років.

У молодшому дошкільному віці поведінка дитини складається майже з імпульсних вчинків, але поступово кількість регульованих дій зростає, і вже у старшому дошкільному віці дитина здатна до майже повністю керованих вольових зусиль. Згодом розвивається цілеспрямованість дій.

Дитячі можливості достовірно виявляти лицьову експресію та мімічно виражати емоції ширше, ніж їхня точність у розпізнаванні емоцій. Подібно до немовлят, дошкільнята простіше розпізнають позитивні емоції, ніж негативні. Здібності до прояву та розпізнавання пов'язані: діти, які ясно виражають емоції, так само успішно дізнаються про емоційні експресії. Такі дошкільнята можуть як навести приклад можливої причини тієї чи іншої знайомої їм емоції, так і передбачити подальшу поведінку людини, виходячи з її справжнього емоційного стану. Так, наприклад, чотирирічні діти роблять висновок, що розсерджена дитина може вдарити когось, а радісна, швидше за все, погодиться пограти.

З віком у дітей поступово розширюється уявлення про емоції. Наприклад, вони дізнаються, що насправді людина не завжди відчуває те, що здається за висловом її особи, що її афективна реакція на якусь подію може бути під впливом більш раннього емоційного досвіду і що люди можуть виражати дві конфліктуючі емоції більш-менш одночасно. Відбувається динаміка емоційних процесів, взаємопов'язаних із регуляцією діяльності, із соціальними переживаннями. Змінюється і місце емоцій у тимчасовій структурі дитячої діяльності. Якщо на ранніх етапах розвитку дитини емоції виникають у вигляді безпосередньої оцінки сприйманої ситуації, то пізніший час вони можуть з'являтися до виконання дії у формі емоційного передбачення її можливих наслідків. З розвитком довільності зростає здатність до регуляції емоцій: мимовільне емоційне реагування трансформується у довільне вираження емоцій. Поступово зростає емоційна стійкість дітей, стає можливим емоційна корекція поведінки.

Т. Дуткевич, спираючись на дослідження Р. Шакурова, стверджує, що дитина добре розуміє настрій близької людини. Малюк прагне похвали,

схвалення, засмучується, якщо їх не отримує. Освоєння переддошкільником мови призводить до того, що певні слова набувають умовно-емоційного значення, здатність виражати позитивне чи негативне ставлення до дитини з боку дорослих. Слово входить у емоційні процеси, змінюючи їх перебіг. Коли дорослий словесно позначає своє ставлення до дій дитини, то слова, що виражають оцінки, стають основою почуттів, що формуються надалі, моральних суджень. Зародження емоційної реакції на похвалу створює умови розвитку самолюбства і почуття гордості (Шакуров, 1969; Дуткевич, 2012).

Негативна оцінка дій дитини викликає відчуття сорому. Це пов'язано з досвідом попередньої взаємодії з навколишнім. Сором є передвісником почуття гордості і власної гідності. В його основі лежить уявлення про оцінку іншими соціально прийнятних способів поведінки. Виникає зазвичай через відхилення його поведінки від псхвалюваної. Дитина відчуває це і сприймає таку ситуацію як втрату позитивної думки дорослих, зниження власної гідності.

Таким чином у дошкільника формується емоційне передбачення. Воно спонукає дитину обмірковувати можливі результати своєї діяльності, в такий спосіб передбачати реакцію інших людей на його вчинки. Отже, роль емоцій у діяльності дитини з віком поступово змінюється. В ранньому віці дитина відчуває радість від того, що отримала бажаний результат; у дошкільному – вона радіє самому факту, що може цей результат отримати. Раніше малюк виконував моральну норму, щоб заслужити позитивну оцінку; тепер він її виконує, передбачаючи радість оточуючих від її вчинку.

Саме в дошкільному віці дитина починає освоювати вираження почуттів за допомогою інтонації, міміки та пантоміміки. Це так звані «вищі форми експресії». Подальший розвиток емоційної складової психіки дитини тягне за собою розвиток мотиваційної та пізнавальної складових, сприяє розвитку самосвідомості. (Черепаня & Семенович, 2019).

Підкреслимо, що дошкільнята важко стримують емоції, пов'язані з голодом та спрагою, що підштовхують їх до імпульсивних дій.

Існують численні дані про те, що емоційна депривація – відсутність або недостатнє задоволення потреб у визнанні, спілкуванні та любові, призводить до збіднення емоційних проявів, порушує формування самосвідомості, уповільнює та деформує психологічний розвиток дитини. Важливу роль у вихованні та розвитку емоцій грає збагачення, а не прискорення розвитку. Емоційний розвиток відбувається гармонійно коли кожний ступінь розвитку дитини дошкільного віку прожитий повноцінно, відбувається без прискорень.

Характерно, що у психічно хворих людей з емоційними проблемами відзначається саме бідність словника емоцій при відсутності будь-якої іншої специфіки словникового запасу (*Психіатрія і наркологія*, 2015).

Як свідчить Л. Журавльова (2008), у старшому дошкільному віці діти здатні до досить гострих переживань не лише співчуття, а й до яскравих проявів заздрощів. Виникає «еґоцентрична емпатія», що пов'язана з переживаннями не за іншого, а за себе, «...людина сама є об'єктом власних переживань, а інший і його страждання — лише мотивом для переживань стосовно власного комфорту і добробуту» (с.195). До еґоцентричних емпатичних переживань відносять: страждання, сум, страх, радість у відповідь на сум іншого, сум у відповідь на радість .

За О. Власовою (2006), яка розглядала емоційний потенціал людини в онтогенезі, розвиток емпатичних властивостей та засвоєння емоційних еталонів припадає саме на дошкільне дитинство.

У концепції науковиці минулого В. Мухіної, вказується, що однією з особливостей розвитку особистості дитини є розвиток почуттів та волі. Тут головну роль грає утворення «розумності почуттів», що є власне поведінкою. Саме «розумність почуттів», тобто здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей допомагає дитині вибрати відповідний стиль поведінки у різних життєвих ситуаціях. В. Мухіна (1989) вважає, що «жорстокість є не що інше, як відсутність розуміння» (с. 202).

Закордонні вчені широко опікуються проблемами взаємозв'язку емоцій та когніцій. Відкрито дослідні установи, створено низку спеціальних програм для розвитку емоційного інтелекту, як дорослих так і дітей.

І. Бех (1998), дослідник психологічних основ морального виховання, стверджує, що, виходячи з того, що емоції полярні, для оволодіння власними емоціями ефективним буде прийом ставити себе в позицію саме суб'єкта процесу емоційного переживання, а не в позицію об'єкта. «Підвищена негативна емоційність, – як зазначає дослідник, – може тільки ускладнити процес сприймання і розуміння людини людиною» (с.93). Отже, виховання емоційного інтелекту особистості має бути спрямовано на оволодіння знаннями про власні емоції для ефективного спілкування з людьми.

Хоча емоційний інтелект частіше вивчається в аспекті успішності життєдіяльності людини, ефективної соціальної комунікації, його взаємозв'язку з показниками психічного і фізичного здоров'я, особливої уваги у контексті нашого дослідження заслуговує питання розвитку емоційного інтелекту також як педагогічної проблеми.

Загальновідомо, що сприйняття і увага значно залежать від емоційного змісту символів, від емоційного тону заняття (уроку, лекції, тощо). Емоційно насичена навчальна діяльність виявляється значно ефективнішою за емоційно не насичену. Саме в такій діяльності формуються пізнавальні інтереси, цінності, естетичні смаки.

Довгострокова пам'ять у своїй основі спирається на матеріал, що є емоційно насиченим, емоційно діючим. Емоційні слова, як зазначено в спеціальних дослідженнях, запам'ятовуються легше, швидше і на більш довгий строк. Психологи відзначають ефект емоційних слів, кожне з яких має відповідний ціннісний емоційний ранг. Це стосується і тих слів, що використовуються в процесі педагогічної взаємодії.

Особливе місце в навчальній діяльності належить інтелектуальним емоціям. До них відносять як ті, що констатують, так і ті, що передбачають успіх або неуспіх розумової діяльності.

У вітчизняній науці останнім часом також з'явилися педагогічні дослідження з проблеми емоційного інтелекту, а саме: педагогічні умови виховання емоційної культури молодших школярів (Л. Груша), педагогічний супровід молодших школярів в процесі формування емоційного інтелекту (К. Котик) тощо.

Низка вчених досліджує емоційний інтелект в межах проблеми досягнення навчального успіху (Н. Провоторова, А. Чернявська, С. Белова). Вони доводять, що можливість розвитку емоційного інтелекту існує. Можна навчати вмінням, що є необхідними для усвідомлення та керування емоціями. І це важливо в більшій мірі, ніж розвиток абстрактно-логічного інтелекту. Вчені Е. Носенко, Н. Харченко, А. Чернявська вказують на необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості на будь-якому етапі навчання. Наголошують на можливості інтеграції такого навчання в освітній процес у молодшій (Т. Котик, Ю. Савченко) школі, й на етапі старшої школи (І. Опанасюк, О. Лящ). Серед зарубіжних дослідників, можна виділити Дж. Готтман та Дж. Деклер, які активно займаються популяризацією розвитку емоційного інтелекту в процесі сімейного виховання. Тут вже мова йдеться і про дошкільний період дитинства зокрема. Автори зазначають, що виховання емоційного інтелекту – це процес і результат розуміння почуттів дітей, розвиток вміння співпереживати, навичок заспокоювати і направляти свої почуття на формування поведінки, а не обмеження емоційної сфери дитини (Gottman & DeClaire, 2011).

Хоча позиції науковців щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту різняться, більшість дослідників розглядає ЕІ як сукупність емоційних здібностей. Така трактовка зближує його з поняттям емоційної компетентності, яку можна та потрібно розвивати. Наприклад, Дж. Мейер, П. Селовей та Д. Карузо визнають, що емоційний інтелект оперує знаннями. Вчені вважають, що такі знання легко набуваються у процесі навчання.

М. Журавльова (2009), В. Зарицька (2011), С. Дерев'янка (2016) експериментально довели, що емоційний інтелект можна розвинути. Ці

дослідження підтверджують думку Д. Гоулмана та Е. Носенко, які також зазначають, що це можливо в результаті опанування вміння свідомо регулювати власні емоції.

Також, науковим підґрунтям для розробки цього питання як педагогічної проблеми є положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко), а також дослідження гуманістичного виховання дошкільників (Ю. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн).

Огляд досліджень емоційного інтелекту в сфері освіти виявив практичну значущість розробки вказаної тематики. Запити необхідності розвитку емоційного інтелекту як надавачів освітніх послуг, так здобувачів дошкільної освіти, а також інших учасників освітнього процесу, викликають значно більший інтерес до цього феномену аніж в будь-якій іншій царині суспільного життя.

Зусилля у вказаній галузі спрямовуються на розвиток мотивації до навчання. Це також важливо для оволодіння навичками контролю імпульсивної поведінки, конструктивного вирішення проблем, які виникають у навчальній діяльності. Безцінно для формування соціальних навичок командної роботи, уникнення антисоціальної поведінки тощо. Сучасний етап розвитку суспільства відбувається в умовах, коли підвищується кількісний показник порушень в емоційній та соціальній сферах життя дитини. Через це, психологи закладів освіти значно частіше за психологів в інших сферах діяльності, відчувають необхідність практичного застосування наукових досягнень у напрямку вивчення емоційного інтелекту.

Бачимо активні заклики щодо внесення окремих компонентів навчальних курсів з основ емоційного інтелекту до програм початкового шкільного навчання (Zinc, 2007), що вже знаходить своє практичне застосування у зарубіжних навчальних закладах. А також у програми дошкільного навчання (Danham, Bassett, Zinsser & Wyat, 2014; Danham & Bassett, 2020). На думку фахівців, це сприятиме психологічному

благополуччю учнів. Приведе до успіху в здійсненні ранньої корекції емоційних розладів.

Виховання емоційної культури передбачає розвиток у дитини певного емоційного ставлення до навколишнього світу. А також формує ставлення до цінностей, ідеалів та норм суспільства. Зрозуміло, що емоційний розвиток – це процес, що має певні закономірності і в результаті визначається загальними законами розвитку особистості дитини у цілому, зміною видів діяльності, в яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей та предметів. Ця діяльність, що визначається як афективно-пізнавальна, подібно до діяльності інтелектуальної, спочатку складається як зовнішня. Вона також потребує для своєї реалізації зовнішніх опор (наочне сприйняття, приклад інших людей, оцінка).

Ефективний розвиток емоційної сфери дітей можливий тільки за умов гармонійного виховання різних почуттів та емоцій. Обов'язковою характеристикою такого виховання є направленість на формування у дитини необхідних навичок керування своїми емоціями та почуттями. А також сюди входить навчання дитини розумінню своїх емоційних станів і встановлення логічних зв'язків до причин, що їх породжують. Тобто – розвиток емоційного інтелекту.

Водночас, Т. Дуткевич (2016) наголошує на ролі дорослих, які мають серйозно поставитися до випадків нестриманих дитячих емоцій, не виставляючи при цьому непосильних вимог перед дитиною. Вияв імпульсивних емоцій свідчить здебільшого про якесь неблагополуччя дитини (біль, голод, спрагу). Це легко негайно усунути. Через недооцінку емоційних виявів дітей відбувається перебільшений, односторонній розвиток. Скоріш за все це застосовується до когнітивної складової інтелекту. Це не дає можливості глибше зрозуміти особливості самого мислення й керувати його розвитком. Також така ситуація не дозволяє до кінця з'ясувати роль таких сильних регуляторів поведінки дитини, як мотиви й емоції

Більш того, «недостатній рівень розвитку емоційної сфери дітей

дошкільного віку зумовлює затримку розвитку їхньої інтелектуальної сфери. Такі діти менше цікавляться чимось новим, у їхніх іграх відсутній творчий складник, відсутнє бажання спілкуватися під час ігрової діяльності. Діти перебувають у «полоні емоцій», адже вони не вміють керуватися своїми почуттями, що й зумовлює агресивність, тривожність, ускладнення у спілкуванні з товаришами й дорослими. Тому у дитини виховання почуттів та емоцій повинно служити передусім формуванню гармонійно розвинутої особистості, а одним із показників такої гармонійності є певне співвідношення між інтелектуальним та емоційним розвитком» (Дуткевич, 2016, с. 57).

Актуальною є думка Т. Кириленко (2010) про те, що «останнім часом доводиться спостерігати, як важко дітям впоратися з емоціями, зі своїми емоційними сплесками, некерованістю. Від цього страждають не лише діти, але й люди, які їх оточують. Адже емоції справляють вплив на всі сфери людського життя, у тому числі і на процес навчання у школі» (с. 256).

Як стверджує О. Вовчик-Блакитна (2006), «сучасні діти стали менш схильними до проявів емпатії. Вони не завжди можуть зрозуміти та виявити свій внутрішній емоційний стан у соціально-адекватній формі. Це спричиняє виникнення труднощів у взаєминах з однолітками та дорослими» (с. 24).

Інший аспект розвитку емоційної сфери дошкільників це тривалість та зміст емоцій. Поступово вони стають більш стійкими та глибокими. Також формуються вищі почуття – моральні, естетичні, пізнавальні. Виникають такі важливі новоутворення: співчуття, турбота про близьких людей, почуття відповідальності, взаємодопомоги. В цьому віці дитина починає розрізняти емоційні стани за їхніми зовнішніми ознаками (міміка, жести та постава, інтонації і тембр голосу). Найзрозумілішими зазвичай є базові емоції – радість, гнів, страх, печаль; поступово діти розуміють різноманітні відтінки емоцій.

Ще І. Сікорський (1911) тісно пов'язував розумовий розвиток дітей цього віку із моральним розвитком, з розвитком почуття, «серця». Він писав:

«Лише «сердечний розум» допомагає людині зрозуміти себе і навколишній світ» (с. 64).

Ось чому батькам та вихователям неодмінно треба звернути увагу на благодатність такого унікального часу в розвитку дитини. Формується співпереживання, співрадість, співдія, доброзичливість та чуйність. Неодмінно, досвід спільних емоційних переживань за різних життєвих та ігрових ситуацій обов'язково дасть багатий урожай взаєморозуміння, вміння жити серед людей, збагачуючи внутрішній світ і поліпшувати світ зовнішній.

Для здійснення процесу успішної взаємодії дошкільник має навчитись розпізнавати емоційний стан та настрої інших людей. Важливим також є вміння виражати власні емоції таким чином, щоб їх можна було зрозуміти, і щоб вони викликали таку реакцію, яку очікує дитина. Тобто необхідно вміти знаходити з людьми спільну «емоційну мову».

Сутність поняття емоційного інтелекту особистості зустрічаємо у працях видатного українського педагога В. Сухомлинського (1963). Він пише: «У наші дні, коли роль тонких нервових сфер у життєдіяльності людини з кожним поколінням все більш зростає, виховання психічної культури стає одним з провідних елементів всебічного розвитку особистості» (с. 112). Емоційна культура, на думку В. Сухомлинського, – це «тонкий тривалий процес, що вимагає від педагога великого такту, уваги, вдумливості, глибокого знання внутрішнього духовного світу кожної людини» (с. 21). Думка В. Сухомлинського (1997) про те, що «...одним з дуже важливих психологічних засобів покращення мозку є покращення здатності відчувати людину», і що «...чим ближче приймає дитина до серця душевні стани іншої людини, тим більше розвивається його пам'ять і здатність згадувати те, що збереглося у пам'яті» (с. 261), знайшла своє продовження в педагогічних роздумах Ш. Амонашвілі: «Отже як навчити людину – дитину, школяра – відчувати людину? Мені важко вказати на будь-який прийом, спосіб, метод, який допоможе вихователю вирішити це завдання. І взагалі я переконаний, що всілякий метод, спрямований на виховання глибинних

особистісних рис, може ожити лише в строго визначеній формі спілкування. Схильний навіть говорити про закон взаємності, тобто стверджувати, що дар чуттєвості людини може народитись і розвиватись у дитині в міру того, як дорослі відчують його самого, як живуть самі, постійно виявляючи співчуття, співпереживання, співрадість, прагнення допомагати один одному» (Довга, 2012, с. 151-158).

Ефективність освіти характеризується ступенем включеності до неї емоційних проявів дитини як заданих природою ціннісних форм життя. Спеціально організоване емоційно насичене спілкування дорослого з дітьми може сприяти цьому з одного боку, а з іншого – існування в педагогічному процесі емоційного компонента на рівних правах з пізнавальним та дієво-практичним.

Визначна діячка у галузі національного дошкільного виховання, С. Русова (1965) зазначала, що виховний процес має психологічне підґрунття. «Тільки здорові, добре розвинені чуття дають правдиві відчуття, з яких складаються й правдиві приймання...Виробляти почуття треба постійно, щодня потроху» (с. 65-68). Головним чинником, що дає змогу опанувати свої емоції, як стверджує педагогиня, є тверда воля.

Український педагог Г. Ващенко (1997) вважає, що пізнавальні та емоційні процеси дуже тісно пов'язані між собою. А отже «виховуючи інтелект, даючи дітям знання, ми так або інакше впливаємо на їх волю і почуття» (с. 173). У процесі виховання волі і характеру виокремлюються риси вольової людини. Міцна воля, на думку педагога, характеризується рішучістю, розсудливістю, принциповістю, але «одна з важливих рис вольової людини – це стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям і афектам (с. 186). Тому, виховання емоційної розумності Г. Ващенко розглядає у взаємозв'язку з вихованням волі та характеру людини, як передумова «єдності педагогічного процесу, що відповідає єдності психіки людини, стає однією з найважливіших передумов її гармонійності» (с. 189).

Згадаємо також, що у педагогічній системі виховання колективу, А. Макаренко (1954) зазначав наступне. Мажор (мажорний, бадьорий, веселий настрій) – це нормальний тон. Емоційність, почуття і переживання педагог відносив до низки рис особистості, які слід розвивати. Він вважав, що емоційна рівновага і саморегуляція особистості має підтримуватися засобами освіти і виховання. Педагог пише: «Візьміть таку якість характеру, як здатність орієнтування, вміння в найскладнішій обстановці орієнтуватися дуже швидко, дуже точно, дуже спокійно, впевнено, без крику, без істерики, без паніки, без визгу, таке вміння ми зобов'язані виховувати» (с. 76). Макаренко зауважує: «Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним зняряддям, не можна допустити, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших серцевих мук, мук нашої душі... треба вміти володіти своїм настроєм» (с. 57-58). Тобто, великий педагог дістається висновку: при правильному вихованні, такі вміння як морально-психічна рівновага, саморегуляція та здатність орієнтуватися у найскладнішій ситуації, обов'язково приведуть до високого рівня емоційної інтелектуальності.

О. Власова (2005) доводить, що сучасна психолого-педагогічна наука має розглядати проблему взаємозв'язку навчання й розвитку як одне з центральних методологічних питань. «Кожна концепція навчання, яку формулює педагог, включає в себе певну концепцію розвитку. Так само кожна концепція психічного розвитку, яку формулює психолог, має у собі й певну теорію навчання» (с. 51-59).

Отже, виходячи з окреслених проблем, основні завдання психології та педагогіки емоцій полягають у наступному: уточнення ролі емоцій для розвитку, особливо у період дошкільного віку; розкриття ролі емоцій як найпотужнішого інструменту виховання та навчання дитини; пошук методів, прийомів, технік управління розвитком емоційної сфери дитини. А також, із впевненістю можемо зазначити, що проблема розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці є однією з найважливіших загальнопедагогічних,

психологічних і науково-методичних проблем, суттєво важливих в контексті впровадження освітньої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

1.3. Методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку

Психологи та педагоги сьогодні ведуть активні дослідження щодо шляхів розвитку емоційного інтелекту особистості, розглядають проблему розвитку емоційного інтелекту не тільки із міркувань розвитку здібностей. Науку також цікавить розвиток внутрішньоособистісного та міжособистісного компонентів емоційного інтелекту. Найважливіше нерозв'язане завдання наукових пошуків – недостатня увага до організації вивчення власних потенційних можливостей особистості. Також постає необхідність вивчення особистісних ресурсів, можливостей та знань щодо адекватної оцінки себе. Маємо сформувати виважений підхід у ставленні до самого себе з позицій теорії емоційного інтелекту. На даний час, дитина навіть по закінченні шкільного навчання сповнена почуттів незадоволення собою, сумнівів, хвилювань.

Ю. Савченко (2014), вказує, що розвивати емоційний інтелект в процесі навчання необхідно за допомогою відповідних способів навчальної діяльності. Для розвитку емоційного інтелекту, вона рекомендує враховувати наступні особливості в роботі:

- до самовираження спонукають емоційно значущі для дитини ситуації;
- для отримання нових знань необхідно вибудувати «платформу», яку надають саме емоції;
- до подальшого розвитку мотивують емоційно забарвлені знання;
- емоційно насичена освіта сприяє розвитку ціннісного ставлення дитини до знань, подій та усього світу.

Для розвитку емоційного інтелекту вчена радить використовувати наступні засоби:

- аналіз прочитаних книг з акцентом на настрій та почуття героїв;
- театральна діяльність;

- ігрові вправи;
- обговорення життєвих ситуацій;
- бесіди з використанням фотографій людей, що ілюструють різні емоції;
- різні види образотворчої діяльності, у тому числі малювання настрою тощо.

Вочевидь, розвиток емоційного інтелекту жодною мірою не має бути обмеженим і пов'язаним з окремим шкільним предметом у школі, або певною організованою діяльністю у садочку.

Проведений аналіз дозволяє нам визначити розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему, а також як процес, який має складну структуру та динамічний характер. В основу покладаємо емоційний досвід дитини, який виявляється у розпізнаванні, розумінні та вираженні емоцій відповідно до ситуації, первісній оцінці та регулюванні емоційних станів людей.

Впровадження програм з розвитку емоційної компетентності у шкільну практику навіть у західних країнах часом стикається зі скептицизмом педагогів, які вважають, що основна мета школи – давати академічні знання.

Однак у даний час ідея розвитку емоційної компетентності у дітей та підлітків знаходить все більше прихильників. Інтерес до «емоційного навчання» зріс після виходу книг Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» (1995/2018) та М. Еліаса «Активізація соціального та емоційного навчання» (Promoting Social and Emotional Learning, 1997/2000). Д. Гоулман доводить, що «розпізнавання емоцій, усвідомлення їх, вміння регулювати та управляти емоціями, емоційними станами, самосвідомість, усвідомлення соціальної взаємодії, управління власними емоціями та відносинами, в яких знаходиться особистість – все це і є емоційні, а не когнітивні здібності, які потрібно розвивати з метою підвищення ЕІ» (Гоулман, с. 201; Elias, Zins & Weisberg, p. 37).

Розглянемо деякі аспекти впровадження програм розвитку емоційного інтелекту закордоном. В шкільну практику США вперше програма

підвищення емоційної грамотності була широко застосована в м. Хіллсбург та в м. Нью-Хевен (Каліфорнія). Пізніше понад 700 шкіл долучились до такого навчання. На теперішній час в американських школах використовується більше ніж 150 різних програм підвищення емоційної грамотності.

Програми, призначені для розвитку емоційної та соціальної компетентності, відомі під різними назвами: «соціальне усвідомлення», «вирішення соціальних проблем», «тренінг життєвих умінь», «творче вирішення конфліктів», «соціальна компетентність», тощо. Серед них однією з найпопулярніших є «Програма активізації стратегій альтернативного мислення» (Promoting Alternative Thinking Strategies, скорочено – PATS). Вона є планом загальної емоційної освіти для дошкільнят та молодших школярів і покликана сприяти досягненню наступних цілей: сприяти соціальній та емоційній компетентності, сприяти розвитку усвідомлення емоцій; знайти шлях до ефективного вирішення міжособистісних проблем, запобігання жорстокості та агресії; запобігти зниженню рівня емоційних та поведінкових проблем, а також сприяти розвитку самоповаги та ефективної взаємодії з однолітками.

Основними компонентами даної програми є: розвиток підготовленості та самоконтролю; навчання розуміння емоцій та поведінки інших людей; когнітивне вирішення міжособистісних проблем. В порівнянні з іншими подібними програмами PATS є найбільш тісно пов'язаною з формуванням емоційної компетентності. Її друга частина включає заняття, які фокусуються на розгляді та обговоренні 35 емоційних станів.

Аналіз емоцій походить від базисних (щастя, гнів) до більш складних (гордість, ревності, вина). При цьому увага акцентується на позначенні та описі емоцій, оцінці основних емоцій у себе та в інших та на управлінні емоційними станами. Школярі навчаються ідентифікації та називання емоцій, їх висловлювання, контролю імпульсивної поведінки, розумінню оточуючих, комунікативним умінням, технікам вирішення проблем та позитивного

ставлення до життя в цілому. Учні, які пройшли навчання за цією програмою, демонструють вищий рівень здібностей до усвідомлення емоційних та соціальних проблем, емпатії, нижчий рівень агресивності та жорстокості, підвищення поваги до себе та іншим, більшу ефективність у вирішенні соціальних проблем. Через рік після проведення тренінгу у них було виявлено більше низький рівень негативної афективної поведінки та менше супутніх йому проблем.

Щодо дітей дошкільного віку, навчання організовано наступним чином. У процесі навчання дітям віком від трьох до семи років розповідають історію про черепашку, яка за допомогою старої мудрої черепахи та за підтримки розуміючої вчительки, навчилась опановувати свої емоції (Додаток 11).

Після цієї розповіді діти обіграють ситуацію з різних точок зору: в один день дитина може бути маленькою черепашкою, другою старою мудрою черепахою, а в третій – учителькою. У цій історії є кілька найважливіших моментів. По перше, черепашка вчиться усвідомлювати свої почуття, перш ніж вона почне діяти. По-друге, черепашка вчиться відповідати за себе, а це частина процесу дорослішання. По-третє, історія використовується для формування навички. Маленькі діти вчать зображати черепашку, схрестивши руки на грудях і зробивши глибокий вдих. Така поза заспокоює, і крім того, коли руки притиснуті до грудей, неможливо когось ударити.

3 жовтня 2019 року в Україні також розпочався пілотний проект соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), робоча назва якого була спочатку «СЕН 2.0». Консультантом у розробці проекту виступив сам Деніел Гоулман. Програма розроблялась протягом п'яти років. Відбувалось одночасно випробовання її елементів у 500-х закладах освіти по всьому світу (США, Індія, Бразилія, Велика Британія, Швеція, Швейцарія, Австралія та інші країни). Після того, як відбулась офіційна презентація програми у 2019 році, мав настати час для комплексного дослідження ефективності СЕЕН.

Україна разом з США та Колумбією планувала стати частиною такого дослідження. У складі 26 закладів освіти, вчителі яких пройшли тренінг. Результатом мало бути порівняння критеріїв успішності наприкінці року, а також оцінка рівня булінгу, загального задоволення та отримання радості від навчання у школах з СЕЕН в порівнянні із закладами, де ця програма не впроваджувалась. Але COVID-19 та подальші події в Україні завадили реалізації програми, тож зараз, на жаль, ми не можемо оцінити результати експерименту. Хоча, останнім часом деякі напрямки цієї програми знову почали впроваджуватись. Сподіваємось на успіх в цьому напрямку.

В межах підготовки і проведення заходів програми, було зроблено багато кроків. Як от: вибудована система інформаційно-методичного супроводу закладів освіти, що приймають участь в експерименті всеукраїнського рівня МОН України; 4 модельні навчальні програми (для 1-2, 3-4, 5-6 і 7-9 класів) схвалено МОН України як курс за вибором; доступний орієнтаційний вступний онлайн-курс для освітян; підручники для початкової (ранньої і початкової школи) та базової школи; професійна навчальна спільнота має 3 посібники – для батьківства, учительства та професійної спільноти; побачила світ праця «Соціально-емоційне навчання в Україні: щодення та перспективи». Також, у розробці підручники для старшої школи, робочий зошит для учнівства 11-15 років, рекомендації з формувального оцінювання, дослідження «СЕЕН в Україні вчительськими очима: до, під час та після війни».

Тож, маємо надію, що проект буде здійснено, а також розголуджено на заклади дошкільної освіти.

Хоча думка Гоулмана про те, що високий емоційний інтелект забезпечує академічну успішність набула широкого поширення, достаменно зв'язок між ЕІ та академічною успішністю не виявлено. Встановлено, що програми розвитку ЕІ сприяють підвищенню уважності, відповідальності, самоконтролю, використанню ефективних копінг-стратегій у повсякденних стресових ситуаціях. Як зазначає Меттьюс, Робертс і Зайднер, дослідники

«перевідкрили» те, що добрі педагоги та батьки знали завжди. Знання про себе та інших поряд зі здатністю їх використовувати для вирішення проблем у певною мірою сприяють академічній успішності (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Як умова, що забезпечує розвиток емоційного інтелекту дітей, є психолого-педагогічний супровід, що включає також взаємодію дітей, батьків та педагогів. Велику частину часу дитина-дошкільник проводить із сім'єю та у закладі дошкільної освіти. А це означає, що все основне навантаження з емоційного виховання лягає на батьків та вихователів. Причому, необхідно усвідомлювати, що доросла людина може усвідомлено підійти до розвитку ЕІ (визнати, що вона недостатньо висока, розвивати свою емоційність, емпатію, спостережливність тощо), а от дитина сама з цим не впорається.

У поширених технологіях розвивального навчання (Занков, 1975; Ельконін, 1989) використовується принцип опори на емоційну сферу дитини. В межах цих технологій відбувається формування пізнавального інтересу, яке здійснюється через особливості організації навчального процесу. Припускається наявність у молодших школярів колективного емоційного переживання. Зазначимо, що тут емоції дитини сприймаються як стабільна основа навчання і розвитку, яка існує за замовчуванням. Питання про те, яким саме чином педагогічно забезпечити формування емоційного інтелекту у здобувача освіти рідко привертає увагу педагогів.

Клінічним психологом К. Штайнером вказується важливість розвитку таких емоційних навичок особистості, як навички, спрямовані на любов, допомогу в співпраці, на стосунки без маніпуляції, емоційного насильства та домінування і наголошує, що «особиста сила та емоційне здоров'я людини залежить від взаємин зі своїми емоціями й емоціями інших» (Steiner, 2003).

Д. Гоулман виділяє здатності, які дають можливість контролювати власні та чужі почуття й емоції і використовувати в напрямку управління мисленням та діями. Він обґрунтовує важливість емоційного інтелекту для

успішної навчальної, професійної, дослідницької та комунікативної діяльності (Гоулман, 2010).

Емоційний інтелект підвищується в міру набуття життєвого досвіду, у період юності й зрілості. Це означає, що в дитини рівень емоційного інтелекту свідомо нижче, ніж у дорослого, і не може йому рівнятися. Проте це зовсім не означає, що в дитячому віці формування емоційних здібностей не доцільне. І навіть навпаки – існують дані про те, що спеціальні навчальні програми істотно підвищують рівень емоційної компетентності дітей. Отже, можна припустити, що дослідження емоційного інтелекту та способів його розвитку у дітей – це наступний ступінь соціальної еволюції.

Розглянемо *вікові особливості* розвитку здатності до управління емоціями та розвитку здатності до вираження емоцій (експресивність емоцій).

На переконання Т. Дуткевич, «дитина, засвоює навички вираження емоцій у єдності вербальних та невербальних засобів», адже спочатку у дитячому спілкуванні переважають невербальні засоби вираження емоцій (міміка, крик, виразні рухи, плач) (Дуткевич, 2016).

С. Дерев'янка визначає закономірністю розвитку перехід емоційних реакцій від імпульсивності до довільності їхнього вираження; з віком все більше підвищується контроль вираження негативних емоцій, та відносно незмінним є контроль вираження позитивних емоцій. Основний чинник розвитку тут – вплив соціокультурного оточення. Спочатку дитина переживає свої емоції невербально (відразу даючи їм вихід у відповідних діях). Потім, вона починає навчатися висловлювати почуття за допомогою мови та жестів, у яких наслідує дорослих (Дерев'янка, 2016).

Розвиток здатності до емоційної саморегуляції (самоконтролю) відбувається поступово. Збільшується кількість способів регуляції емоцій кожної модальності, а також відбувається підвищення ступеня їхньої складності. Основним чинником розвитку виступає розвиток самосвідомості,

який визначає об'єктивну оцінку своїх можливостей при регуляції емоційних станів.

За спостереженнями С. Дерев'янка, від 0 до 10 років має місце достатньо низький рівень довільної регуляції емоцій. Вміння управляти емоціями соціально-прийнятними засобами розвивається поступово, під впливом соціально-культурного оточення. Керування ж емоціями в цей віковий період виявляється, переважно, в двох формах: 1) як контроль експресії (маскування емоцій). Ця форма поведінки стає доступною дітям у 3-4 роки, за іншими даними – у 10 років; 2) як психологічний захист (механізм витіснення).

Вивчення особливостей емоційного розвитку в дошкільному віці дозволяє зробити висновок, що у дитини-дошкільника збільшується стійкість почуттів, вони стають більш узагальненими, усвідомленими, глибокими, зростає вміння дітей дошкільного віку регулювати свої емоційні реакції, в цей період з'являються нові, вищі почуття: дитина виявляється здатною співпереживати та співчувати іншим людям. Саме в віці 5-6 років діти освоюють вищі форми експресії – вираз почуттів за допомогою інтонації, міміки, що допомагає дитині зрозуміти переживання іншої людини. Розвиток здатності до емпатії зазнає значних змін протягом усього дошкільного періоду – від найпростіших форм до складніших і диференційованих. Знання шляхів розвитку цієї людської здібності та факторів, що впливають на неї, допоможуть адекватно сформуванню це важливе соціальне почуття та особистісну характеристику в дітей дошкільного віку.

Згідно наукових досліджень, досить успішно діти 4-7 років сприймають експресію гнівної, розсердженої людини. В успішності впізнавання емоції страху випробуванням серед дітей різних вікових груп спостерігаються помітні відмінності. Діти шести-семи років добре розуміють цю емоцію (92%), тоді як діти середнього віку дізнаються про цей стан лише у 67% випадків. Тут вікові можливості виступають найрельєфніше. Найважче зчитується всіма дітьми емоція здивування, викликана інтересом до чогось.

Майже половина дітей 4-5 та 6-7 років взагалі не розуміють висловлювання цього емоційного стану.

В чотирирічного малюка емоції виникають у відповідь не тільки на те що приємно чи неприємно, а й на те, що можна чи не можна, добре чи погано з погляду дорослих – тобто починають розвиватися моральні почуття. Найчастіше дитина у цьому віці щиро радіє від того, що вона «хороша», відповідає тим вимогам, які висувають дорослі, хоча практично всі батьки іноді зустрічаються і з протилежною ситуацією – непідробною радістю дитини від того, що вона нашкодила. Виникає і почуття гумору: дитина починає помічати комічне та реагувати на ці ситуації позитивними емоціями.

У п'ять років формується здатність розрізняти внутрішні переживання та зовнішні вираження емоцій. До цього віку дитина стає здатною відтворити переживання інших людей, пов'язавши їх із певними ситуаціями. Це яскраво проявляється у рольових іграх.

В цьому віці спостерігаються низькі показники позитивного емоційного ставлення до партнерів. Причина – недостатнє володіння дошкільником навичками співпраці. Помітними є труднощі у переносі таких навичок з ігрової діяльності на інші види діяльності. Відзначається обмежений досвід взаємодії з однолітками. Оскільки потреба у співпраці з однолітками зростає, дедалі виразніше проявляється необхідність у доброзичливому ставленні з боку дитячого співтовариства. В дошкільному віці діти усвідомлюють своє місце в групі однолітків. Починає проглядатись вибіркоче ставлення до партнера по спілкуванню. Ставлення до однолітків стає дружелюбним, поступово формується вміння підпорядковувати свої бажання вимогам інших дітей і дорослих. Яскравим проявом є позиція «адвоката» норм поведінки. Еталоном цих норм є доросла людина.

В цей період розширюються та ускладнюються знання про емоції; кордони емоційних понять стають дедалі чіткішими. Виявлено, що якщо маленькі діти застосовують один і той самий термін для позначення

широкого кола явищ, то у старших дітей збільшується число параметрів, за якими характеризуються емоції .

У віці п'яти років дитина тісно пов'язує емоцію з ситуацією її виникнення. Дошкільник визначає першу через другу. Приблизно в шість років уже відбувається розділ (диференціація) уявлень щодо можливих причин емоцій. Старший дошкільник вже здатен описувати ймовірну причину власного та чужого переживання.

Розвиток здатності до вербалізації емоцій нормується переходом від неусвідомленості у використанні слів, які стосуються емоційної сфери, до усвідомленості значення цих слів та формування власного ставлення до них. Основний чинник розвитку: здатність до гнучкого та точного словесного оформлення своїх емоційних переживань. Вона формується на ранніх стадіях онтогенезу, в процесі батьківсько-дитячого побутового спілкування.

У 5-6 рр. діти розпізнають позитивні емоції та диференціюють негативні емоції однаково; також стає доступним визначення емоцій інших людей за інтонаційними характеристиками мовлення.

В процесі розпізнавання емоцій дошкільники, перш за все, звертають увагу на експресію обличчя та не надають при цьому значення пантоміміці. Надалі поступово підвищується здатність до розуміння емоцій за виразом обличчя.

Коли дитині виповнюється шість років, усвідомлюється можливість існування внутрішньо суперечливих емоцій, коли людина одночасно переживає і позитивне, і негативне ставлення до когось або чогось. Тепер дитина вже в змозі зрозуміти маму, яка каже, що вона любить його, але одночасно з цим сердиться на той чи інший її провину і тому карає.

На подальшому етапі вікового розвитку дитина починає розуміти, що її самооцінка залежить від того, наскільки вона досягає успіхів і приймається авторитетними дорослими. Вона знаходить зв'язок між своїми очікуваннями та тим, що їй вдається здійснити або невдається; розуміє, що призводить до позитивних та негативних відгуків про неї соціумом. Показує здатність

оцінювати свої переваги і недоліки, має повагу до себе і демонструє базову гідність.

Дитина має знання про свою ідентичність, самовизначення та своє місце у різних сферах людського життя, таких як сім'я, група однолітків, соціально-комунікативний простір та різні види діяльності. Має здатність до самооцінки і свідомого керування своєю поведінкою в різних ситуаціях життя, позитивне ставлення до свого внутрішнього світу (мотивація, цінності, бажання, мрії, почуття і т. д.), оптимістичний світогляд щодо свого сучасного життя та майбутнього. У цьому віці починає формуватися стійка самооцінка. Виникають різні почуття, такі як гордість, жалість, і в кінці дошкільного віку дитина починає розуміти своє соціальне положення.

Дитина осмислює, як люди ставляться до неї, і бажає, щоб вона була визнана іншими важливими особами. Вона також прагне виявити самоповагу і різноманітність вираження своєї особистої гідності. Дитина проявляє бажання бути частиною дитячого колективу, займати в ньому певну роль, володіти навичками спілкування та гнучко їх використовувати під час спільних активностей, демонструє більш самостійну поведінку, розрізняє свої позитивні риси та недоліки, вміє встановлювати контакти з однолітками і тісніше спілкуватися зі своїм вузьким колом друзів. Окрім того, що дитина має добрі взаємини з окремими дітьми, вона також проявляє найпростіші форми групової солідарності. Вона намагається розібратися у конфліктних ситуаціях, порівнює свою позицію з однолітком і намагається знайти спосіб згодитися. Вона розрізняє поведінку, що суспільно прийнята і ту, що несхвальна, може діяти згідно своєї совісті і проявляти справедливість. Вона вміє довести справедливість своїх позицій і постояти за свою гідність.

Діти можуть контролювати свої бажання та правильно оцінювати наслідки своїх дій. Вони набувають дисциплінованості та стриманості, розуміють важливість дотримання правил поведінки. У дошкільників виникає здатність переборювати вплив привабливих об'єктів під час виконання завдань, що сприяє формуванню елементів самоконтролю, контролюванню

своєї поведінки і ця здатність стає тривалішою і стійкішою. Воля людини проявляється у здатності встояти перед спокусою. У дитини формуються уявлення про її власні моральні якості і недоліки. В цей період дитина починає розуміти справедливість, правильно сприймає успіх або невдачу, проявляє колективізм, дисципліну, стриманість та відповідальність.

На думку авторів програми «Вчимося жити разом», дитина в старшому дошкільному віці володіє наступними компетенціями:

- вміє бути адекватною та коректною у спілкуванні, виявляти ввічливість та вихованість, а також приймати осмислені рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;
- має сформовані уявлення про доброту, гуманність, чесність, справедливість як про важливі якості взаємин між людьми та керується ціннісними орієнтаціями в житті;
- володіє уявленнями про доброту, гуманність, чесність, справедливість як основні принципи міжособистісних взаємин, які покладає в основу своїх ціннісних орієнтацій в житті;
- здатна встановлювати особистий зв'язок з дорослими;
- здатна до регуляції своїх емоцій;
- має навички планування та прагне досягти успіху як в особистій, так і в спільній роботі;
- здатна розв'язувати проблемні ситуації;
- вміє спілкуватися з людьми різного віку та статі;
- знає та відповідально виконує свої обов'язки (Піроженко & Хартман, 2016).

Також, у віці 6-7 років формується стійке підпорядкування мотивів, тобто спрямованість свого на більш віддалений результат. З'являється феномен емоційного передбачення, що дозволяє заздалегідь відчути той сенс, який вони матимуть для оточуючих та для нього самого.

Відбувається розвиток чуйності, розуміння та співпереживання щодо навколишнього світу та природи. Складається позаситуативно-особистісне спілкування з дорослим, світ людей представляє інтерес: якості, вчинки,

відносини, мотиви і сенси людських дій тощо. Складаються стійкі вибіркові прихильності, утворюється диференціація дитячої групи. Відбувається прийняття та освоєння соціальної ролі учня, розвиток навчальної (а не лише пізнавальної) мотивації. Розвивається особистісна і утворюється соціокультурна ідентифікація, усвідомлення себе як члена конкретної групи та своєї приналежності до певної культури. Формуються перші узагальнені етичні уявлення. Розвивається здатність до схематичного способу та моделювання у процесі вирішення конкретних пізнавальних завдань (Теплюк, 2013).

На сьомому році життя відбувається подальший розвиток взаємовідносин з однолітками та дорослими. Діти освоюють різні форми співпраці: домовляються один з одним, обмінюються думками; чергують та узгоджують дії; спільно виконують одну операцію. Також старші діти вже контролюють дії партнера, виправляють його помилки; допомагають партнеру, приймають його зауваження, виправляють помилки. В результаті спільної діяльності дошкільнята набувають практики рівноправного спілкування, досвід керівництва та підпорядкування, вчать досягати порозуміння. Все це має велике значення для соціального розвитку дітей та готовності до навчання у школі.

Також у цьому віці значно збільшується ігровий досвід дітей. На сьомому році життя розширюються можливості розвитку самостійної пізнавальної діяльності. Дітям доступні різні способи пізнання: спостереження та самоспостереження, сенсорне обстеження об'єктів, логічні операції, найпростіші виміри, експериментування. У старших дошкільнят розвиваються та розширюються можливості пам'яті. Збільшується її обсяг та довільність запам'ятовування інформації. Старші дошкільнята починають виявляти інтерес до майбутнього навчання у школі.

Діти дошкільного віку краще за всіх інших станів сприймають емоцію радості. Діти всіх вікових груп досить добре розуміють також вираження смутку.

У розумінні емоцій дітьми дошкільного віку можна назвати такі генетичні закономірності:

- підвищується рівень розуміння дітьми емоційного стану;
- відмінності у розумінні різних емоцій у старших дошкільнят стають менш значущими;
- сприйняття експресії стає диференційованішим; це позначається на точності оцінювання емоційного стану іншої людини;
- збільшується активний, а також пасивний, словник позначень емоційного стану. Активно діти користуються словами «веселий», «сердитий», «злий», «сумний». Слова «радісний», «зляканий» добре знайомі приблизно половині шестирічних дітей та третій частині – чотирирічних. Словом «здивований» активно користуються лише окремі діти 6-7 років;
- емоційний стан людини починає «відокремлюватися» від чуттєвого змісту її образу і стає своєрідним об'єктом пізнання.

Науковиця С. Дерев'янка, стверджує, що розвиток дитячого розуміння емоцій можна описати як поступовий перехід від зовнішньої орієнтації, коли дитина сприймає емоцію як реакцію на певну ситуацію, до внутрішньої орієнтації, коли дитина враховує як саму ситуацію, так і бажання та наміри людини, її попередній досвід. Такий розвиток дозволяє дитині розуміти більш складні емоційні вираження (Дерев'янка, 2016).

Емоційна спрямованість на інших підпорядковується системою гуманних почуттів. Вихованням таких почуттів для дошкільників постає участь дошкільника в сюжетно-рольовій грі, де виникає потреба зрозуміти іншого, врахувати його позицію, інтереси, настрої та бажання. Кожна дитина виконуючи свою роль співвідносить певні моральні уявлення про належні способи поведінки. Відбувається розвиток відповідальності за свій сектор роботи. Гра допомагає дітям не лише зіткнутися з етичними дилемами, але й краще розуміти моральні правила, що сприяє усвідомленню їх значення на більш глибокому рівні.

Ідея емоцій реалізується в єдності з розвитком пізнавальних процесів (пам'яті, сприйняття, мислення), а також містить наступні напрямки:

- усвідомлення дитиною факту виникнення емоцій;
- розуміння емоційного життя іншої людини, сенсу її емоційних проявів;
- осмислення зовнішніх ознак вираження позитивних та негативних емоцій, меж їхнього адекватного прояву;
- збагачення дітей проєктивним матеріалом, що відкриває для дітей моральний сенс ідей, емоцій і спонукає до самостійних етичних роздумів.

Як вказувалося раніше, складовими емоційного розвитку дітей є активізація словника емоційного лексику та освоєння словесних позначень емоцій. Вони містять наступні цілі:

- осмислення семантичного аспекту мовлення, що дозволяє дітям пояснити причину тієї чи іншої емоції, настрою, спосіб поведінки, а також розпізнати почуття узагальнених характеристик;
- активізація мовної поведінки, що дозволяє дітям вирішувати конфліктні ситуації, робити компліменти, щоб сприяти зміні негативного настрою;
- розробка змісту слів, що позначають емоції, відтінки настроїв, переживання та співвіднесення їх з певним станом людини чи казкового героя.

У дітей дошкільного віку здатність до інтуїтивного розуміння емоцій виявляється в емоційній децентрації (дитина спроможна співпереживати як в реальній ситуації, так і в ситуації прослуховування літературних творів) та емоційній синтонії (дитина здатна до відгуку на емоційний стан іншої людини, перш за все близької або симпатичної).

Звернемося тепер до індивідуальних особливостей дитини, які впливають на розвиток емоційного інтелекту.

Умовно можна назвати три групи особливостей у розвитку емоційної сфери дітей: розлади настрою (ейфорія, дисфорія, депресія, тривожний синдром, страхи, апатія, емоційна тупість, паратимії); розлади поведінки (гіперактивність, агресивна поведінка); порушення психомоторики (амімія,

гіпомімія, маловиразна пантоміма). До порушень в емоційному розвитку відносяться також проблеми в адекватному визначенні емоційних станів людей. Аналіз різних досліджень показує, що спостерігаються негативні тенденції у розвитку сучасних дітей. Зокрема, зауважується зростання кількості дітей, які виявляють ознаки підвищеної фрустрації, емоційної напруги, депресивності та розладу в адекватності емоційного регулювання (Саржевський, 2017).

Емоційні порушення обумовлені двома групами причин: конституційними (сюди відносять тип нервової системи дитини, біотонус, соматичні особливості, тобто порушення функціонування будь-яких органів) соціальними (досвід спілкування з дорослими, однолітками та особливо значущою групою – сім'єю).

Однією з причин набуття негативного емоційного досвіду поведінки та спілкування може стати не скоригована у дошкільному дитинстві особистісна тривожність (О. Козлюк, Ю. Бабаян, І. Мельник та ін.). Тривожний синдром – це «переживання емоційного дискомфорту, що пов'язаний з очікуванням неблагополуччя», а також «стан безпричинної стурбованості, що супроводжується нервовою напругою, непосидючістю» (Мельник&Гловацька, 2019; Бабаян, 2014; Козлюк, 2017). Дитину, яка відчуває тривогу, можна охарактеризувати як невпевнену, скуту, напружену.

Розглядаючи причини виникнення тривожності, вчені відзначають, що тривожність найчастіше розвивається, коли дитина перебуває у стані внутрішнього конфлікту. Такий конфлікт викликають завищені вимоги з боку батьків, авторитарний стиль спілкування вихователя з дитиною, непослідовність вимог до дитини, вимог у контексті посилення ролі інтелектуального розвитку і, як наслідок, стурбованість батьків шкільним майбутнім дітей та очікування самими дітьми труднощів. Основні фактори невротизації дітей зводяться до наступних: нерозуміння своєрідності особистісного розвитку дітей, неприйняття дітей, невідповідність вимог та очікувань батьків можливостям та потребам дітей, негнучкість батьків у

відносинах з дітьми, нерівномірність відношення батьків у різні роки життя дітей (брак турботи змінюється її надлишком), непослідовність у поводженні з дітьми, неузгодженість відносин між батьками.

Зрозуміло, що в умовах дошкільного навчального закладу виняткового значення для емоційного благополуччя дитини набуває ставлення до неї вихователя – система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, особливостей розуміння та сприйняття характеру дитини, її вчинків.

Зарубіжні дослідники, дотримуючись вищенаведеної класифікації емоційних порушень, приділяють велику увагу визначенню наступних сигналів емоційного неблагополуччя дітей раннього та дошкільного віку: демонстрація незначної переваги або надмірної залежності від батька (батьків) або осіб, які піклуються про дитину; відсутність почуття небезпеки у присутності незнайомих людей; надмірна чутливість чи боязкість; недоречне або обмежене вираження емоцій; низький рівень зацікавленості по відношенню до людей, іграшок, ігрової діяльності, навколишнього середовища; відсутність реакції на оточуючих; смуток та замкнутість; недоречна сексуальна поведінка; недоречна імпульсивна чи агресивна поведінка; наявність стійких до корекції страхів; часті нічні кошмари; запальність; жорстокість по відношенню до свійських тварин; гіперактивність; аутоагресія; стан тривоги, що порушує виконання повсякденної діяльності; надмірне фантазування; порушення мовленнєвого розвитку; регрес у самообслуговуванні; нетримання сечі та калу; уповільнення зростання та відсутність збільшення у вазі; прояв надзвичайної потреби у порядку чи чистоті; багаторазове повторення однієї і тієї ж гри або діяльності.

Як основні причини порушення поведінки та настрою вказуються: генез; проблеми встановлення дружніх відносин; емоційна, фізична, образа або відсутність турботи; смерть чи втрата близької людини; серйозне захворювання чи фізичні недоліки; жорстоке поводження. Серед форм

поводження з дитиною, які можуть призвести до її емоційного неблагополуччя, виділяються: відкидання (демонстрація емоційної відособленості, ворожість до дитини, знецінення її думок та почуттів); приниження (систематична образа, передражнення, саркастичні коментарі, обзивання, лайки, звинувачення); ізоляція (обмеження контакту дитини з оточуючими – як із членами сім'ї, так і з друзями); терор (загроза зазнати тортур або вбити улюблену дитиною домашню тварину або саму дитину, примус до перегляду актів жорстокості, загроза залишити дитину однієї); розбещення (спонукання дитини до антисоціальної або делінквентної поведінки); експлуатація (використання дитини на свою користь).

Акцентуючи увагу на емоційному здоров'ї дітей, автори визначають його показники:

- вирішення завдань емоційного розвитку, що відповідають віку та здібностям дитини (наприклад, у віці 4–5 років діти повинні відчувати емоційне задоволення від експериментування, гри та спільної діяльності з друзями);
- здатність відокремитися від батьків без надмірного стресу при переживанні розлуки, сформувавши прихильність до іншого дорослого;
- вміння без особливих труднощів підпорядковуватися режиму в дитячому садку;
- здатність сконцентруватися;
- усвідомлення власних почуттів та вміння їх висловити без шкоди для себе та оточуючих.

Діти емоційно благополучні, якщо вони отримують задоволення від гри та дозвільної діяльності, спільного проведення часу зі своєю сім'єю, з друзями та іншими дітьми свого віку.

Як найбільш значущі чинники психічного здоров'я дітей виділяються такі: довіра (витоки довіри – у дитинстві, коли діти знаходять упевненість у цьому, що можуть покластися на дорослих, які задовольняють їх основні потреби); надання вибору та запровадження обмежень (прагнення дитини до

незалежності та реалізації домагань вимагає не тільки підтримки з боку дорослого, але й встановлення необхідних обмежень та, по можливості, надання дитині вибору варіанта дій); формування самоконтролю (навчання дітей вмінню виражати сильні емоції без шкоди собі та оточуючих).

При дослідженні індивідуальних особливостей емоційної сфери дитини необхідно пам'ятати і про різницю між індивідуальними якостями і якостями особистості. *Індивідуальні якості* пов'язані з вродженими особливостями та здібностями; *якості особистості* формуються за життя, залежать від соціального оточення.

Індивідуальні особливості визначаються, зокрема, динамічними характеристиками: дитина може бути імпульсивною – діяти спонтанно, без попередньої оцінки ситуації – або, навпаки, рефлексивною – схильною досконало розібратися у всьому, перш ніж почати робити щось. Вона може бути пластичною – швидко перемикається з однієї діяльності на іншу, з одного настрою на інший – або ж ригідною – надмірно затримуватися за яким-небудь заняттям, важко розпочинати нову справу, коли не закінчено стару, дотримуватися стереотипів. Вона може бути відкритою світу (екстравертованою) і довіряти оточуючим або закритою (інтровертованою), насторожено ставитися до нових людей та ситуацій тощо.

Характеризуючи проблеми, що виникають у процесі психічного розвитку дітей, найчастіше говорять не тільки про тривожність, а ще й про агресивність. Агресивність (як і тривожність) сама по собі не може бути ні поганою, ні доброю і в умовах подолання перешкоди, відстоювання своєї думки допомагає людині досягти потрібних результатів, організувати діяльність. Ця якість є необхідним компонентом лідерства. У той самий час агресивна поведінка оцінюється як негативне явище.

Розрізняють агресивну поведінку, або агресію (але не агресивність), яке часто проявляється в конфліктності, прагненні силою домогтися бажаного, навіть у жорстокості, і агресію від тривоги, суть захисну реакцію, але

виявляється точно як агресивна поведінка у конфліктності, бійках, порушенні правил.

Тривога також може стати тривожністю, занепокоєнням, які знижують якість життя людини та її близьких. Але тривожність може і допомагати людині, покращуючи її реакції, підвищуючи спостережливість, організацію діяльності, сприяючи формуванню необхідних знань і умінь із метою передбачати небезпечні та небажані ситуації.

Дитина, яка має нормальну емоційну сферу, характеризується бадьорістю, життєрадісністю та оптимізмом. Саме такі емоційні стани створюють умови для розвитку особистості, включаючи самоповагу, віру у власні сили, впевненість та ініціативність. Якщо у дитини більшість часу виявляється пригнічений та роздратований стан, вона швидко стає втомленою або, навпаки, не може заспокоїтись, проявляє гіперактивність та несміливість, істеричність та нестійкість, то всі ці ознаки свідчать про проблеми в емоційній сфері, які негативно впливають на формування особистості. Тривалі негативні емоції дезорганізують психічну активність дітей і утруднюють їх спілкування з однолітками. Ці переживання не тільки впливають на досвід дитини, але і мають вплив на подальший розвиток. Вони можуть сприяти формуванню негативної життєвої позиції і у кінцевому рахунку призводити до затримок у загальному розвитку дитини (Дуткевич, 2016).

Емоційні порушення виявляються у двох основних формах під час спілкування з ровесниками (Поніманська, 2006):

1. Неврівноваженість. Легкозбудливі та нестримні в емоціях діти проявляють себе як дезорганізовані у своїй діяльності. Виникнення конфліктів з однолітками викликає афеки: спалахи гніву, образи, що супроводжуються сльозами, грубістю та бійками. Тут проявляються також і фізіологічні реакції: почервоніння шкіри, посилення потовиділення тощо. Проте, швидко спалахуючи, вони швидко заспокоюються.

2. Стійке негативне ставлення до спілкування. Зазвичай, образи, незадоволеність і неприязнь залишаються в пам'яті дитини довго, але ці діти зазвичай більш стримані, відчувають відособленість і уникають спілкування. Емоційні проблеми часто проявляються у відмові ходити до дитячого садка, незадоволеності відносинами з вихователем чи ровесниками. Гостра чутливість дитини та її надмірна вразливість можуть викликати внутрішній конфлікт.

Головною умовою реалізації індивідуально-диференційованого підходу до тривожних дошкільників є прийняття дорослим емоційних станів дитини, підтримка її переживань, визнання дитини рівноцінним партнером, використання вербальних та невербальних засобів впливу, уміння актуалізувати у дошкільника почуття власної гідності та забезпечити її емоційний комфорт.

Завданням дорослих, що оточують дитину у цей період має бути усебічна підтримка позитивних емоційних проявів, вміння керування негативними емоційними вибухами та «незацікловання» на них. Доросла людина має проявити розуміння почуттів дитини, толерантність та тактовність, виходячи із знання особливостей розвитку емоційної сфери дошкільника на певних етапах розвитку.

Важливим принципом педагогічного впливу є усвідомлення дорослою, що поруч, того факту, що йдеться не про неслухняність, лінощі або впертість, а про наслідки порушення розвитку, з якими вона може впоратись лише за підтримки та допомоги дорослих.

Важливість врахування в освітньому процесі індивідуально-типологічних особливостей дитини є очевидною. Ігнорування властивостей темпераменту призводить до розвитку негативних характеристик у дошкільнят. Наприклад, у сангвініка – розпорошеності, розкиданості інтересів; у холерика – нестриманості, різкості, невживливості, легковажності. У флегматика необхідно враховувати безініціативність, байдужість, лінощі, млявість та апатію. У меланхоліка не обійтись без

сором'язливості, замкнутості, невпевненості, уразливості. Вихователь може спрямовувати діяльність дітей, щоб сприяти формуванню позитивних та уникати появи негативних рис у дошкільнят (Гришко & Клевака, 2020).

Під *темпераментом* розуміється сукупність індивідуально-психологічних властивостей, що характеризують людину з боку динамічних здібностей. Відмінності в темпераменті – це відмінності за рівнем можливостей психіки, своєрідності її проявів. Темперамент проявляється у психічній активності та емоційності. Загальна активність особистості складається в інтенсивності та обсязі взаємодії з середовищем; моторна – у темпі реакцій, швидкості, ритмі та загальній кількості рухів; мовна – у темпі мови та силі голосу; емоційність – в особливостях виникнення, перебігу та розраді емоційних станів, а також у переважаючому знаку емоцій.

Темперамент заснований на типі вищої нервової діяльності, який визначається сумішшю основних властивостей нервової системи, таких як сила, рівновага та рухливість процесів збудження та гальмування. Розрізняють чотири типи темпераменту: меланхолік, сангвінік, холерик та флегматик.

Діти-сангвініки характеризуються тим, що вони частіше мають гарний настрій і завжди позитивно налаштовані. Вони завжди раді життю. На приємні зовнішні впливи вони реагують гучним сміхом, а на неприємні – можуть виразно заплакати. Усі внутрішні переживання вони виявляють зовні. Із задоволенням та жваво діти-сангвініки беруться за нову справу, відчуючи при цьому бурхливі позитивні емоції. Їхні рухи дуже виразні, дітей із цим видом темпераменту відрізняє жива міміка. Але почуття, інтереси та настрої цих дітей нестійкі. Нерідко вони кидають розпочату справу і беруться за нове.

У той же час для дітей-сангвініків характерна висока працездатність, вони довго можуть займатися справою, що цікавить. Але так само швидко припиняють її виконання, якщо зникає інтерес до неї. Діти швидко адаптуються до зміни режиму сну і відпочинку, а також швидко звикають до

незнайомої обстановки. Вони раді веселим іграм і віддають перевагу активностям, пов'язаним з рухом. В цих дітей навички виникають швидко і легко змінюються. Сангвініки досить легко підкоряються дисципліні. Вони здебільшого відволікаються зовнішніми стимулами, а не внутрішніми. У таких дітей спостерігається знижена чутливість до подразників, тому вони не реагують на зауваження, які робляться тихим голосом. Мова у них характеризується гучністю, енергійністю та швидким темпом.

У *дітей-холериків* нерідко спостерігаються часті зміни настрою. Їх емоції проявляються в крайній формі: вони не просто плачуть, а ридають, не просто посміхаються, а регочуть. Холерики дуже бурхливо реагують на зовнішні подразники, вони не можуть стримати свої емоції, є нетерплячими і запальними. Такі діти відрізняються великою активністю, особливо в сфері рухів: вони віддають перевагу іграм, де потрібно багато рухатися, грають у спортивні ігри та часто просто бігають по групі або ігровій кімнаті.

Навички формуються в них довго і важко перебудовуються. Рухи дітей уривчасті. Діти-холерики відчувають труднощі у перемиканні та концентрації уваги. Таких дітей важко дисциплінувати. Через свою імпульсивність вони часто порушують добре відомі їм правила поведінки. Діти висловлюють великий протест проти заборони дорослих, вони сильно відчувають порушення режиму дня, страждають від нездатності заснути та неспокійного сну, без сил стримувати почуття голоду і голосно та настійливо вимагають їжу. Мова цих дітей швидка і заплутана, часто нерозбірлива.

Діти-флегматики відрізняються своєю низькою емоційністю та неяскравою мімікою. Зазвичай їх емоції виявляються у тихих посмішках або тихому плачі. Ці діти характеризуються високою працездатністю та здатністю до ретельного виконання завдань. Вони можуть довго концентруватися на одній справі, наприклад, тривалий час спостерігати за цікавим для них об'єктом. Будь-яку діяльність малюки виконують повільно, їм потрібно деякий час, щоб освоїти, зрозуміти, що ж від них вимагають. Навички та звички у таких дітей розвиваються дуже повільно, але вони дуже

стійкі. Вони віддають перевагу спокійним іграм, таким як режисерські та настільні ігри, і уникають активних фізичних занять. Діти-флегматики легко підкоряються дисципліні в звичному оточенні і відчують болюче розчарування, якщо порушується їхня рутинна ситуація або стереотипи.

У нових ситуаціях діти проявляють зміну своєї поведінки. Іншим дітям дуже складно адаптуватися і вони мають проблеми у встановленні контакту з іншими однолітками. Такі діти швидко засинають і сплять багато. Їх мовлення повільне, тихе, з великою кількістю пауз. Діти-меланхоліки дуже вразливі і довго пам'ятають нещастя, часто мають страхи. Вони мають високу чутливість. Коли дитина бачить похмуру особу дорослого, вона може заплакати і відмовитися від виконання будь-якої діяльності. Такі діти мають здатність до співпереживання та чутливість до настрою, який виражений у творах мистецтва. Рухи та вираз обличчя цих дітей часто бувають безжиттєвими. Їхній нервовий системі швидко стає важко витримувати, особливо якщо порушується режим дня або якщо вони опиняються у новому середовищі. Це може призводити до швидкого виснаження та зниження їх працездатності.

Дитина-меланхолік потребує достатнього тривалого відпочинку для того, щоб відновити свої сили. Вона не відчуває бажання спілкуватися з ровесниками й надає перевагу гратися самостійно. Мова дитини є дуже потихою й малорозпізнаваною.

Не можна оминати увагою індивідуальні особливості, які ґрунтуються на різноманітних вадах розвитку. Дітей, які мають такі особливості, у сучасній психолого-педагогічній літературі прийнято визначати як дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Згідно останніх змін в нормативно-правовому полі організації освітнього процесу, до дітей з ООП відносимо наступні категорії дітей: діти з вадами зору, слуху, порушеннями функцій опорно-рухового апарату, порушеннями мовлення, з обмеженими можливостями розумового розвитку,

затримкою психічного розвитку, порушеннями емоційно-вольового розвитку (розлади аутичного спектру – РАС), діти з синдромом Дауна (Шпенник, 2011).

Загальновідомо, щоб отримати повне уявлення про об'єкти, потрібно сприймати їх за допомогою різних органів чуття, таких як зір, слух, дотик, кінестетична чутливість і т.д. Для аналізу об'єктів всередині кожної сенсорної системи потрібно мати здатність порівнювати характерні ознаки об'єкта і приймати рішення на основі комплексної обробки отриманих даних.

Звідси, легко припустити, що сприйняття будь-якої інформації, включаючи емоційно-чуттєву, стикається з труднощами або навіть повністю відсутніми органами чуття. Додамо до цього ще «базову» емоційну нестабільність у цій групі дітей, що ще більше ускладнює процес соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Враховуючи відсутність можливості чітко висловити свої почуття вербально, діти з недорозвиненням мовлення стикаються з необхідністю використовувати «невербальну» мову. Розуміння цієї мови є однією з ключових навичок розвинутого емоційного інтелекту.

Тому, доречно було б спочатку розв'язати проблему розвитку емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами, яка є більш актуальною, перед тим як вирішувати ту ж саму проблему щодо дітей зі загальним розвитком.

Згадаємо, що емоції також виконують іншу важливу роль – забезпечують соціальну підтримку. Коли дитина перебуває в стресовій ситуації, вона відчуває необхідність поділитись своїм травматичним досвідом, отримати соціальну підтримку та поради щодо предмета своїх емоційних переживань.

Ураховуючи те, що людина з психофізичною вадою постійно перебуває у стресовому стані, робота над розвитком емоційної сфери стає ще важливішою.

Поряд з дітьми, які мають вади розвитку, що впливають на їх здатність засвоювати соціальні норми, ми маємо проблеми, пов'язані з цими

викликами. Таким чином, метою розвитку емоційної сфери дошкільників з особливими освітніми потребами є наступне: дитина повинна розвивати навички контролю небажаної або неадекватної поведінки та дотримання соціальних правил; вона має бути здатною співчувати, розуміти та виражати свої почуття, розуміти зв'язок між своїм емоційним станом і причиною його виникнення, вміти працювати в команді та співпрацювати, поважати та розуміти особливості різних людей (за віком, соціальним статусом та іншими характеристиками).

Здібності до соціальної взаємодії розвиваються прижиттєво, у процесі взаємодії з дорослим. Спілкування з дорослим протягом дошкільного дитинства розвивається та набуває різних форм.

Виразні емоційні реакції, за допомогою яких дитина повідомляє дорослого про свій стан, – це головний комунікативний засіб спілкування у довербальний період. Якщо батьки відповідають на ці реакції, то дитина надалі використовуватиме їх для вступу в контакт. Якщо дорослі помічають лише негативні переживання (крик, плач), то малюк за їх допомогою впливатиме на дорослого, навіть навчившись говорити. Взагалі, протягом першого року життя, діти дуже чутливі до емоційного ставлення та уваги дорослих до себе. Зрозуміло, що в атмосфері чуйності та доброзичливості, батьківської любові виростає життєрадісна, усміхнена, активна дитина. Її емоційні прояви повні, різноманітні, переживання глибокі. Часті заборони, сухість та емоційна бідність спілкування призводять до замкнутості, похмурості та плаксивості немовляти. Діти реагують на емоційні стани, переживання близьких і як би «заражаються» ними. Так, сварка батьків викликає у немовля плач. І водночас емоції малюка дуже нестійкі, його настрої швидко змінюється.

Завдяки значенню, яке має дорослий у житті дитини, у процесі взаємодії з ним дитина все тонше диференціює і зовнішній вигляд дорослого, і зміни, що відбуваються в ньому, в тому числі, насамперед, зміни емоційного вираження його особи, інтонаційної виразності голосу, жестів. У

першому півріччі життя виникає безпосередньо-емоційне спілкування дитини з дорослим, зване ще ситуативно-особистісним. Змістом такого спілкування є емоційні стани, що переживаються дитиною, які і «повідомляються» дорослому.

Дослідники Т. Пік і Д. Еглі (1982) зазначають, що здатність до гнучкого та точного вираження своїх емоційних переживань розвивається у ранньому віці, коли дитина взаємодіє з батьками. Відсутність або недостатність такого досвіду веде до недорозвиненості «ефекторних схем» соціальної поведінки людини та необхідності проведення спеціальної корекційної роботи. Важливо, у цьому сенсі, їхнє зауваження, що у психічно хворих людей з емоційними проблемами відзначається саме бідність словника позначення емоційної феноменології при відсутності будь-якої іншої специфіки словникового запасу.

Велику популярність здобула теорія прив'язаності, авторами якої є Дж. Боулбі та М. Ейнсворт. Основною ідеєю теорії прив'язаності є визнання «внутрішньої робочої моделі» як центрального концепту. Ця модель представляє собою нерозривний зв'язок між самим собою та іншою людиною. Головна думка теорії полягає в тому, що дитина розуміє себе через сприйняття матері і бачить матір як основне джерело ставлення до себе. У первісному варіанті такий складний зв'язок розглядається як відношення до себе та до близького дорослого, яке надає відчуття безпеки й захищеності. (Bretherton, 1992).

Близької думки також українська дослідниця С. Дерев'янка, яка вважає основним чинником розвитку в дошкільному дитинстві наявність емоційної взаємодії між дитиною і близькою людиною (як правило, матір'ю) в перші роки життя. Учена вказує, що найбільш важливими в цей період є сердечність та прив'язаність (Дерев'янка, 2016).

Вікові особливості розвитку у цей період вона називає наступні:

1) 0-5 рр. – розвиток потреби у встановленні емоційного контакту з дорослим;

2) 5-7 pp. – координація набутих соціальних навичок зі своїми емоціями та емоціями інших людей.

Якщо дорослий, впливаючи на дитину, не зважає на наявність актуальних для дошкільника потреб і прагнень, це може призвести до виникнення внутрішнього конфлікту між безпосереднім прагненням дитини та бажанням виконати вимогу дорослого задля схвалення. При неблагополучних відносинах з однолітками у дошкільника виникають емоційні переживання, що характеризуються гостротою та тривалістю: розчарування, образа, гнів. Несприятливими для емоційного та особистісного розвитку дитини є такі типи батьківського відношення. Це, насамперед, відкидання, гіперопіка, поводження з дитиною за принципом подвійного зв'язку, надвимогливість, ухиляння від спілкування, зневага.

В особистісному спілкуванні з дорослим дитина засвоює норми, правила поведінки, прагне їх слідувати, починає розрізняти ролі дорослого і по-різному будувати свої відносини з ним. Так, до кінця дошкільного віку у дитини починає оформлятися позиція учня, ставлення до дорослого як до вчителя, прагнення відповідати поведінці свого нового соціального статусу – учня. Драма нашого соціального укладу, драма багатьох сімей та дітей, які виховуються в сім'ях (ми не торкаємося тут будинків дитини та дитячих будинків), полягає в тому, що розвиток багатьох маленьких дітей, у тому числі раннього та дошкільного віку, відбувається в умовах обділеності дитини батьківської, насамперед материнської, любові (в умовах внутрішньосімейної депривації). І цей найстрашніший з усіх дефіцитів нашого часу – дефіцит батьківської любові – не минає безслідно для розвитку дитини. Насамперед, це важливо для усвідомлення того, «який Я є»: бажаний, улюблений, потрібний або небажаний, нелюбимий, постійно дратівливий, а також для подальшого формування на цій основі ставлення до світу – довірчого або, навпаки, агресивного та ворожого.

Про значення спілкування та соціального оточення у становленні особистості дитини писали багато психологів. Так, А. Адлер вважав, що

велике значення в цьому процесі має сім'я, люди, які оточують дітей у перші роки життя та впливають на розвиток індивідуального способу життя. Він відкрив важливий механізм розвитку особистості – компенсацію, виділивши чотири основні її види: неповну, повну, надкомпенсацію та уявну компенсацію, або відхід у хворобу. Поєднавши певні види компенсації із життєвим стилем та рівнем розвитку почуття спільності, Адлер створив одну з перших типологій розвитку особистості дітей (Мушкевич & Чагарна, 2017).

Розвиток спілкування та роль дорослого у становленні цілісного уявлення про себе підкреслював і Е. Еріксон, який вважав, що у дошкільному віці у дітей розвивається або почуття ініціативи, або почуття провини. Він звертав увагу на появу свідомої та довільної поведінки у цей період, на становлення вміння співвідносити свої бажання з нормами, прийнятими в суспільстві, реалізовувати власну активність у заданому суспільством руслі (Ericson, 1950).

Розглянемо тепер вплив на розвиток емоційної сфери дошкільника інших дорослих, які подекуди проводять навіть більше активного часу у спілкуванні з дітьми. Мова про вихователів, педагогів закладу дошкільної освіти.

У закладі дошкільної освіти першорядне значення для емоційного благополуччя дитини має емоційне відношення до неї вихователя. Відношення вихователя до дитини включає у себе різноманітні емоції, стереотипи поведінки, особливості сприйняття та розуміння її особистості та дій. Елементами вияву емоційного ставлення до дітей можна вважати такі: поведінка вихователя, загальний емоційний настрій у роботі вихователя, особливості прийому дитини, наявність та характер відстані між педагогом та дитиною.

На відміну від описаних типів батьків, існують також вихователі, які мають емоційне сприйняття і розуміють, які емоції відчуває дитина. Вони бачать можливість у емоціях для навчання і зближення. Ці вихователі вважають важливим слухати і визнавати почуття дитини і надають їй

підтримку у пошуку слів, що позначають її емоційний стан. Разом з дитиною вони вивчають стратегії для вирішення проблеми, одночасно встановлюючи межі.

Йдеться про найбільш сприятливий для емоційного розвитку дітей та формування їхньої активності, позитивного досвіду переживань демократичний стиль педагогічної діяльності, що спирається на потреби дитини у позитивних емоціях та домаганні на визнання.

У кожній конкретній ситуації, вихователь повинен зрозуміти, що спричиняє емоційний дискомфорт у дитини, і обрати таку форму спілкування, яка відповідає типу поведінки дитини і незадоволеним потребам: якщо діти прагнуть бути якомога ближче до вихователя, необхідно обрати безпосередньо-емоційну форму спілкування та поступово переходити до ситуативно-ділової форми; діти, які бажають спілкуватися за будь-яким чином з лідерами групи, потребують особистісного та ділового спілкування з вихователем; для дітей, нездатних встановити тривалий контакт з однолітками за наявності доброзичливого ставлення до них, переважно ділова форма спілкування, допомога у налагодженні контактів, схвалення; у разі, якщо діти не відчують потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, переважно особистісна форма спілкування (підкреслення інтересів, увага до успіхів).

Більшість зарубіжних авторів згодні, що основне завдання педагога полягає в тому, щоб з урахуванням віку та здібностей дітей допомогти їм навчитися впоратися з власними емоціями, висловлювати їх соціально прийнятним чином. Це вимагає від педагога «... чимало терпіння у поєднанні з розважливістю та теплим, дбайливим ставленням» (Сисоєва, 2006).

У зв'язку з цим велика увага має приділятися визначенню способів інтенсифікації емоційного розвитку дітей, які, в основному, зводяться до наступних: надання дітям допомоги в усвідомленні власних емоцій у вигляді використання книг, ляльок, настільних та рольових ігор, твори історій; навчання дітей ідентифікації та вербалізації власних емоцій, «читання»

емоційних сигналів інших дітей та дорослих; спостереження за невербальною поведінкою дітей, їхньою ігровою чи художньою діяльністю з метою визначення та усунення конструктивними способами симптомів, що свідчать про переживання сильних негативних емоцій; прийняття негативних емоційних переживань дітей на відміну їх поведінки; відмова від негативних суджень щодо поведінки дитини, від моралі, образ, нотацій, заперечення, вираження жалості та надмірної опіки; вербальні повідомлення, що свідчать про емпатію, демонстрація готовності до спілкування; володіння технікою «активного слухання»; спільне з дитиною вирішення проблеми.

На думку С. Дерев'янка (2010), «одним з найбільш дієвих методів розвитку емоційного інтелекту є гра, оскільки як відомо, гра є провідним видом діяльності для дошкільника. Саме в ігровій діяльності найчастіше відбувається емоційна активізація переживань дитини» (с.125).

О. Запорожець (1985) стверджував, що «гра у дошкільному віці – це діяльність емоційно насичена, що вимагає від дитини певного настрою та наснаги» (с.43). Гра дитини насичена різними емоціями (страхом, сумом, подивом, радістю та ін.). Це означає, що гра сприяє розвитку всіх вищих почуттів інтелектуальних, моральних, естетичних.

А. Бондаренко зазначала, що «гра виступає як засіб всебічного виховання особистості дитини» (Богущ & Монке, 2002). Дійсно, дитина у грі виявляє свої особистісні якості, звички та способи реагування, ми можемо з за допомогою гри збагатити емоційний та соціальний досвід дитини. В грі формуються стійкі стосунки між дітьми, розвиваються їхні моральні почуття. Діти навчаються толерантності, вмінню домовлятися, відчувати емпатію, допомагати один одному і враховувати бажання інших. Коли дитина виконує ігрові та рольові дії, вона може глибоко розуміти причини своїх вчинків, оскільки вона переживає й аналізує все, що відбувається у грі. Ігрові методи являють собою набір спеціальних вправ та завдань. Характеризуються поліфункціональністю застосування – можуть бути спрямовані як на загальні цілі (встановлення позитивних емоційних контактів), так і на вирішення

окремих завдань (розвиток певних навичок і здібностей, особистісних якостей).

Л. Артемова зазначає, що «всебічний вплив ігор на особистість дитини дозволяє використовувати їх як сильний ефективний, але ненав'язливий педагогічний засіб, адже дитина під час гри відчувається вільно, розкуто і невимушено» (Цидзіна, 2004).

Тому вихователь має цілеспрямовано включати ігри та ігрові вправи, орієнтовані на опис та вербалізацію емоцій, що стосуються:

- особливостей зовнішнього прояву емоцій (у міміці і пантоміміці);
- розкриття поняття конкретної емоції за допомогою художніх та поетичних образів; активізація власного досвіду дітей стосовно даної емоції (наведення прикладів тлумачень дітей про емоцію);
- порад та рекомендацій по використанню отриманих знань у практиці спілкування, знайомство з прийомами саморегуляції;
- узагальнення та закріплення отриманих знань через ігрові завдання. активізацію та розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Тож, як вже було зазначено в публікаціях автора дослідження, переоцінити значення гри у розвитку емоційності дошкільника практично неможливо. Однак, необхідно навчити дитину не тільки переживати, але й усвідомлювати варіативність та інтенсивність цих переживань.

Цьому сприятиме включення до занять ігор та ігрових вправ на оптимізацію емоційно-чуттєвої сфери дитини. До таких належать

- ігри з дітьми на накопичення емоцій;
- ігри на емоційне спілкування дитини з однолітками та дорослими;
- ігри на подолання негативних емоцій;
- ігри на зняття емоційного напруження, релаксацію;
- ігри з розвитку емпатії в дітей за віком та інші.

При виборі засобів та методів розвитку емоційного інтелекту дошкільника, нами пропонується звернути увагу також і на використання

дидактичних ігор. Їх можна проводити як у груповій, так і в індивідуальній формі.

Згідно визначенню Українського педагогічного словника (Гончаренко, 1997; с. 89), «*дидактичні ігри* – це ігри для навчання і виховання дошкільників і школярів. Розвивають сенсорні (чуттєві) орієнтації дітей (на форму, розміри, колір, розташування предметів тощо), спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, вміння рахувати. Вони мають також важливе значення для морального виховання, сприяючи розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробляють вміння діяти згідно з певними нормами».

Апелюючи до цього загального визначення дидактичних ігор, можна сказати, що вони вже самі по собі мають розвиваючу, в тому числі й емоційний інтелект, функцію. А якщо підібратись до вказаного поняття ближче – безпосередньо до певних ігор – маємо результат ефективного їх використання в напрямку розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.

Загальною метою дидактичних ігор є формування емоційної компетентності дітей дошкільного віку. Відповідно до мети, формуємо наступні завдання педагогічної роботи з дидактичними іграми:

- ознайомлення дітей з емоційними станами людей;
- посилення інтересу до пізнання емоційних станів;
- спонукання дітей до проявів позитивних емоцій;
- вправляння в умінні висловлювати свої почуття;
- розвиток здатності до *емпатії*;
- формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи та людей;
- формування адекватних морально-етичних уявлень та форм поведінки.

Для проведення більшості ігор педагогу необхідно виготовити набір карток-пиктограм. *Пиктограми* – це зображення облич людей у різному

емоційному стані. Також можна використовувати «смайлики» або кульки із зображенням базових емоцій. Згідно загальноприйнятому визначенню, *базові емоції* – це ті, що притаманні всім здоровим людям, і які однаково проявляються у представників різних культур, які проживають на різних континентах. Тобто маються на увазі емоції, спільні для всіх.

Загальні рекомендації для розвитку емоційного інтелекту ті ж самі, що і для розвитку будь-яких інших здібностей. Наприклад, не потрібно намагатись протягом одного заняття познайомити дитину зі всім спектром емоцій. Починати рекомендується з однієї емоції, радості, поступово вводячи усі інші. Або двох протилежних (радість – сум). Для старших дошкільників вже на першому етапі можна додати ще нейтральний емоційний стан – спокій. Роботу з розвитку емоційного інтелекту слід проводити систематично.

Після заняття доречно подарувати кожній дитині сувенір – картинку-«посмішку» («смайлик»). Це буде заохочувати дитину до кращого сприймання одержаної інформації.

Дидактичні ігри можуть проводитись як в під час ціленаправлених занять з розвитку емоційного інтелекту, так і використовуватись окремо, як гурткова робота в другій половині дня.

В умовах закладу дошкільної освіти таку роботу здатні проводити як практичні психологи, так і вихователі. Адже, саме вихователь більшу частину часу, коли дитина перебуває у закладі освіти, має змогу не тільки спостерігати, а й ефективно взаємодіяти з нею. Саме вихователь, в решті решт, хоча і поряд з батьками, є зацікавленою особою в отриманні позитивного результату від педагогічних впливів на дитину. Нагадаємо, що згідно професійного кодексу практичного психолога, першою і найголовнішою задачею визначається психологічний супровід дитини під час освітнього процесу. Отже, він закликаний допомогти вихователю у його кропіткій справі навчання і виховання дитини дошкільного віку. Тобто вихователь і практичний психолог мають діяти у тандемі.

Дидактична гра, як засіб та метод розвитку емоційного інтелекту дошкільника, є дієвим інструментом у процесі формування соціально адаптованої особистості. Її позитивною рисою, по-перше, безперечно є той факт, що вона може проводитись у будь-якому виді організованої діяльності та під час майже усіх режимних моментів в умовах закладу дошкільної освіти. По-друге, її можуть використовувати у своїй роботі спеціалісти різного рівня – як практичні психологи, так і вихователі. Це, у свою чергу, посилює взаємодію спеціалістів у напрямку формування особистості дошкільника та підвищує ефективність освітнього процесу. Наведені ігри закликані допомогти згаданим фахівцям організувати практичну частину вказаної роботи. Зауважимо, що поданий список не є вичерпним та передбачає творчий підхід педагога до його використання у роботі.

Тож, у Додатку Д, що є складовою частиною тренінгу для педагогів (Додаток1), надаємо перелік та опис дидактичних ігор, що якнайкраще, на нашу думку, розвивають емоційний інтелект дошкільника. Ігри подані у порядку їх використання в освітньому процесі, з методичними вказівками та рекомендаціями щодо їх проведення.

Дітям часто важко заспокоїтися самотійно. У таких випадках необхідна підтримка дорослого. У такому разі потрібно взяти дитину за руку і сказати: «Я бачу, що ти дуже засмучений. Давай заспокоюватимемося разом. Я робитиму це разом з тобою. Давай разом зробимо глибокий вдих. Ну як, тепер тобі легше?»

Для розвитку емоційної сфери необхідно удосконалювати виховання різних почуттів і емоцій з урахуванням гармонійних аспектів. Також важливо формувати в дітей навички керування власними почуттями і емоціями, такими як гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші. Навчати дітей розуміти свої емоційні стани і знаходити причини, які викликають ці стани.

Всі емоційні вияви характеризуються напрямком (позитивним або негативним), інтенсивністю і загальним рівнем. Для дитини дошкільного віку

складно розібратися в широкому спектрі своїх почуттів. Вона не завжди може правильно розуміти навіть прості емоції. Тим паче, важко для неї сприймати складні й різноманітні почуття інших людей. Для цього необхідно активно працювати над розвитком емоційної сфери дітей дошкільного віку шляхом: дорослі повинні показувати приклад та говорити про свої стани, емоції, почуття та переживання, а також про емоції інших людей; спонукати дітей висловлювати своє ставлення до різних ситуацій, станів, емоцій або переживань; навчати дітей виразно висловлювати свої негативні емоції та надавати їм можливість з ними впоратися. (Могиляста, 2021).

На заняттях також радимо використовувати психогімнастичні ігри.

Психогімнастика – це спеціальні тренування, що сприяють розвитку та корекції різних аспектів психіки дитини (її пізнавальних та емоційно-особистісних процесів). Особливо ці заняття потрібні дітям з ООП, яким притаманні надмірна стомлюваність, виснажливність, непосидючість; тим дітям, що мають запальний або замкнутий характер тощо. Проте, не менш важливо програвати ці комплекси вправ і з нормотиповими дітьми задля психофізичної розрядки та профілактики. Також слід включати психогімнастичний комплекс у такі дні, коли за розкладом заплановані заняття з високими інтелектуальними чи психоемоційними навантаженнями (Рібцун, 2021).

Основна мета занять з психогімнастики полягає в тому, щоб навчити дітей управляти своїми емоціями, розуміти і усвідомлювати їх, виразно висловлювати їх і повністю відчувати. Для досягнення цієї мети педагог повинен виконувати такі завдання:

- привертати увагу дитини до емоцій, які виражають інші люди;
- відтворювати за допомогою наслідування чужі емоції;
- фіксувати увагу своїх м'язових відчуттях як проявів цих емоцій;
- аналізувати та словесно описувати м'язові прояви емоцій;
- повторне відтворення емоцій у заданих заняттях;
- контроль відчуттів.

О. Атемасова (2010) та Н. Мельник (2018) у процесі своїх досліджень з'ясували, що серед ефективних методів розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку визначаються: метод мотивації до емпатії, емоційно-образного впливу, словниковий та ігровий методи. Серед прийомів можна виокремити: створення емоційно-насиченого фону, емоційний масаж, формули емоційної стійкості.

З метою забезпечення цілісності освітнього процесу, а також орієнтуючись на структуру та етапи роботи за методикою, використовуємо педагогічні методи, що працюють як механізми для виконання наступних завдань: взаємодія дітей і педагога, який постає як керівник педагогічно доцільної життєдіяльності; різнобічний розвиток особистості із застосуванням педагогічних методів, що спонукають збагаченню свідомості, пробудженню відповідних почуттів, емоційного стану, практичних умінь, навичок та звичок в поведінці; організація і стимулювання педагогічно доцільної діяльності дітей, особистісної включеності дошкільника у різні види діяльності.

Тобто, мають бути присутні методи, що забезпечують інтерес дитини, високу вмотивованість і бажання діяти, долати труднощі, а також спонукають до активного пізнання і дій. Такі методи спрямовані на розвиток і активізацію різних особистісних структур.

Для реалізації мети і завдань розробленої нами методики використовуємо наступні методи (в залежності від провідного компоненту діяльності):

- розповідь, бесіда, пояснення, читання художніх творів (інтелектуально-пізнавальний компонент);
- вправа, привчання, моделювання, елементарний досвід, показ способів дій (діяльнісно-практичний компонент);
- заохочення, пізнавальна гра, емоційний вплив, спонукування до переживання і співпереживання, метод контрастного зіставлення, метод образного впливу (емоційний компонент).

Зауважимо, що в освітньому процесі закладу дошкільної освіти той чи інший метод може застосовуватись ізольовано, проте ефективність методики з розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку досягається максимальною інтеграцією з іншими методами, відповідним підкріпленням один одного (*Методи освіти дошкільників*).

Навчальні способи, прийоми та зміст завдань з розвитку емоційного інтелекту можуть бути обрані наступні:

1. Мімічний диктант. Проводиться перед дзеркалом. Підбирається спеціальний текст, який супроводжується мімікою, звуконаслідуванням та пантомімою дитини («Дзеркало»);

2. Малювання «автопортрету». Наприклад, гра у фотографію, дитина малює свій портрет;

3. Розповідь казок та історій від першої особи. Замість головного героя – «Я». Оповідання дитини також може підхопитися та іншими дітьми по ланцюжку, але кожен, продовжуючи сюжет, каже лише від себе.

Саме так діти можуть порівняти свої переживання із переживаннями однолітків та дорослих.

Відповідна робота має враховувати вікові особливості дитини, зону найближчого розвитку та включає наступні етапи:

1. Збагачення сенсорного (чуттєвого) досвіду дитини шляхом розширення діапазону емоційних переживань з обов'язковою їх диференціацією;

2. Розширення знань про розмаїття емоційних станів, «вживання» у різні емоційні ролі з використанням невербальних засобів (міміка, жести, пластика);

3. Набуття вмінь володіння своїми емоціями та почуттями у зв'язку з різними життєвими ситуаціями, осмислення своїх емоційних реакцій та пошук соціально-прийнятних та безпечних способів вираження власних емоційних переживань.

За умов очного відвідування дітей закладу, можна відновити в роботі з батьками папки-пересувки, практичний матеріал до яких можуть підбирати всі разом: психолог, методист і вихователі.

Корисним також є включення дітей у ситуації, що містять емоційне значення, а також ситуації вибору між моральними аспектами. Ці ситуації можуть бути створені спеціально або використані звичайні моменти, що виникають під час щоденного спілкування дітей у групі. В цьому випадку яку форму роботи використати вирішує сам вихователь. Це може бути робота з казкою, екскурсія, спостереження у природі тощо.

Необхідно постійно ставити дитині запитання, що викликають емоції та моральні почуття, залежно від ситуації, щоб не пропустити жодної зручної хвилини. Запитання на кшталт: «Чи викликало це приємні почуття у цієї людини після такого поводження з нею? Які емоції відчуває хлопчик (дівчинка)?», «А як би ти почувався у цьому випадку?», тощо. Або ж спонукуваннями до дій: «Якби ти був на місці цього хлопчика, як би ти поступив? «Які думки у тебе викликає ця дівчинка?», «Підтримай її своїм словом», «Покажи, як необхідно вчинити в цій ситуації» тощо.

Варто зазначити, що сучасний освітній процес у дошкільному закладі потребує постійного оновлення та впровадження нових технологій та засобів навчання. Сучасні педагогічні підходи встановлюють, що використання різноманітних засобів навчання дає можливість розвивати здібності дитини на найбільш повному та успішному рівні. Важливо пам'ятати, що у дітей старшого дошкільного віку мислення переважно наочно-образне. За словами психологів, мислення та свідомість дітей віком 5-8 років характеризуються трьома основними складовими: образністю, емоційністю та цілісністю (Руденкова, Педан & Чекоданова, 2020).

Щодо необхідності включення візуальних засобів у процес навчання вже говорили визнані педагоги, такі як В. Сухомлинський (1976) та К. Ушинський (1985). Однак, важливо вміло використовувати навчальні ресурси без перевантаження занять великою кількістю наочних посібників,

щоб не заважати дитині добре та уважно виконувати завдання (Білоусько, 2014).

В сучасній дидактиці, поняття наочності включає різні види сприйняття, такі як зорове, слухове, тактильне тощо. Часто доводиться застосовувати різні засоби наочності для ознайомлення з об'єктом. Шанс успішно досягти навчальної мети значно зростає, якщо засіб навчання включає можливості дитини отримати інформацію за допомогою різних каналів сприйняття. Як казав Ян Коменський, «...Хай буде для учнів золотим правилом: все, що лише можна, представляти для сприйняття відчуттями, а саме: бачене – для відчуття зором, чуте – слухом, запах – нюхом, що можна вкусити – смаком, доступне дотику – дотиком» (Кравець, 1996).

Саме тому розвиваючи емоційний інтелект дошкільника доречно використовувати різноманітні наочно-ігрові посібники, як промислового виробництва, так і створені власноруч.

Висновки до першого розділу

У першому розділі розв'язано наступні завдання дисертаційного дослідження: 1) проаналізовано основні поняття термінологічного поля дослідження та схарактеризовано стан дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту дошкільників у вітчизняній та закордонній теорії і практиці; 2) з'ясовано зміст та структуру феномену «емоційний інтелект» та розкрито вікові та індивідуальні особливості розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, а також схарактеризовано методичні аспекти його розвитку у дітей старшого дошкільного віку. В зв'язку з цим викладено теоретичні засади а також проведено аналіз психолого-педагогічної літератури, концепцій та досвіду з досліджуваної наукової проблеми та означено наступне:

1. Внаслідок всебічного аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури, визначено беззаперечність впливу емоцій на усі сфери життя людини.

Незважаючи на те, що в психології емоції класифікуються як «негативні» та «позитивні», вони виконують корисну функцію для людини, а саме допомагають пізнавати світ і залишатися в безпеці, вдихають творчість у життя. Всі емоції спрямовані на досягнення позитивних результатів. Усе залежить від того, як їх вплив відбивається на внутрішньому стані особистості та на її взаємодії з соціальним оточенням.

Емоції та почуття мають зовнішнє вираження через вираз обличчя (міміка), рухи тіла (пантомімка) та інтонацію мови. За формою перебігу виділяють: емоційний тон, настрій, власне емоції, пристрасті, стрес, фрустрацію, вищі почуття. Залежно від сфери, до якої вони належать, емоції можна розділити на моральні, естетичні і інтелектуальні. Моральні емоції виникають у людини під час сприйняття явищ реальності і порівняння їх з нормами, що існують у суспільстві. Естетичні є емоційним ставленням людини до прекрасного в природі, мистецтві, житті людей. Інтелектуальні почуття виникають у процесі пізнавальної діяльності.

Проте, роль емоцій у житті людини не обмежується біологічним компонентом, відображаючи його пристосовну функцію.

Встановлено, що емоції виражають оцінювальне, особистісне ставлення до існуючих, минулих або майбутніх ситуацій, до себе або до видів діяльності, що виконуються, у тому числі до навчальної.

У будь-якому процесі пізнання можна відзначити емоційну компоненту, яка є не просто супровідною, але і важливою складовою навчальної діяльності. Вона впливає на результати навчання та формування особистості. Це стосується самооцінки, рівня амбіцій, персоналізації та інших аспектів. Тому, особлива важливість приділяється правильному співвідношенню емоційних та пізнавальних процесів у навчанні. Недооцінювання емоційних компонентів може призвести до певних труднощів та помилок в організації процесу навчання.

Емоційні фактори важливі не тільки на початкових етапах навчання, вони зберігають функцію регуляторів навчальної діяльності на усіх

наступних сходах. Тож, сучасна педагогіка має бути спрямована на формування емоційно освіченої, творчої людини, що адекватно реагує на зміни у структурі та відповідального сучасним вимогам життя.

Емоції виступають регулятором людського спілкування. Психологи та педагоги на практиці відзначають тісний зв'язок інтелекту, мислення та емоційних процесів. Рівень емоційного розвитку безпосередньо впливає як на формування особистості, так і на її соціальний та інтелектуальний розвиток.

Сучасні наукові дослідження доводять, що важливою здатністю професіонала майбутнього має бути високий рівень емоційного інтелекту, вміння розуміти емоції, і не лише власні, а й емоції та наміри інших людей, вміння їх скеровувати у належному напрямку (поруч із навичками комплексного розв'язання проблеми, критичного мислення, креативності, вміння управляти та взаємодіяти).

Актуальність проблеми ЕІ в сучасній науці описується декількома аспектами:

- теоретичним (через незначну докладних і ретельних досліджень, присвячених розробці теоретичних основ емоційного інтелекту (Носенко, 2004; Дерев'янка, 2016);
- соціальним (світове товариство нарешті визнало найвищий за весь зафіксований час існування людства рівень емоційної нестриманості, що за умов подальшого розподілу емоцій і розуму, без узгодженості роботи цих двох сторін людської психіки може відзначитись загрозою існуванню людства) (Goleman, 1995; Носенко, 2004); а також, визнало емоційний інтелект як особистісну властивість, що зумовлює успішність життєдіяльності (Gardner, 1983; Goleman, 1995; Bar-On, 1997); затвердило пріоритетність коефіцієнту EQ перед коефіцієнтом IQ (Гоулман, 2018).
- педагогічним (як профілактика такого комплексного явища – булінг в шкільному співтоваристві (Груша, 2009; Трофаїла, 2014; Носенко & Четверик-Бурчак, 2016); як можливість розвитку емоційного інтелекту в

будь-якому віці, на противагу інтелекту когнітивному (Goleman, 1995; Носенко, 2004); стигматична націленість освітніх закладів переважно на академічний, не емоційний розвиток здобувачів освіти (Носенко, 2004; Котик, 2012);

- професійним (підготовка майбутніх фахівців констатується як така, в якій набуте професійне знання, уміння і навички, загальна ерудиція та інтелект не є гарантією майбутньої професійної успішності (Gardner, 1983; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Косенко, 2014); можливість вирішення проблеми емоційного вигорання (Зарицька, 2014).

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури та різних підходів у трактуванні емоційного інтелекту низкою дослідників, дозволяє нам визначити сутність та структуру поняття «емоційний інтелект». Емоційний інтелект – це здатність особистості усвідомлювати та розуміти власні емоції і почуття, а також оточуючих, ефективно керувати своєю емоційною сферою, впливати на власну поведінку і хід думок, легше адаптуватися, досягати поставлених цілей через взаємодію з оточенням. Структура поняття «емоційний інтелект» включає в себе поняття «інтелект» та «емоції», що взаємодіють. За своїм змістом, у контексті розвитку особистості, емоційний інтелект розглядається на сьогоднішній день як комплекс якостей і властивостей особистості, що відповідають показникам емоційної розумності. Головне завдання емоційного інтелекту – поставити емоційність на службу вирішення тих чи інших завдань.

Також, емоційний інтелект визначається інтегративною здатністю людини до розуміння своїх і чужих емоцій, а також до управління ними. Крім того, в термінологічне поле феномену ЕІ входить поняття «емоційна компетентність» – це знання, уміння та навички, що допомагають усвідомити та прийняти власні емоції та емоції інших, використовуючи це знання для самомотивації, управління емоціями, самовдосконалення, самоактуалізації.

Розвинутий емоційний інтелект передбачає комфортне співіснування дитини в довіллі. Емоційний інтелект дитини дошкільного віку визначається

як здатність точно сприймати, диференціювати (розрізняти), оцінювати власні та чужі емоції, адекватно їх виражати та керувати власними емоційними станами. Зміст цієї компетентності визначено державним стандартом – базовим компонентом дошкільної освіти. Це, насамперед, сформованість наступних соціальних навичок: орієнтування дитини в розпізнаванні та розрізненні основних емоцій, їх назв та специфіки вияву; вміння висловлювати емоції через міміку, жести та слова; встановлення зв'язків між життєвими подіями, власними переживаннями та виразом емоції на обличчі; навички адекватної реакції на різноманітні події в житті, управління негативними емоціями, зв'язок між емоційною поведінкою та її наслідками для інших людей. В свою чергу це веде до більш стійких новоутворень в знаннєвій системі дитини: адекватне розуміння власних емоцій та почуттів; здатність контролювати свій настрій; здатність мотивувати себе самостійно; здатність до співчуття; навички соціальної взаємодії (розвиток гармонійних відносин з людьми).

Строки виникнення різних емоцій, їх виразність, частота та діапазон в значній мірі залежать від інтеракції дитини з дорослим, від організації різноманітної емоційно забарвленої діяльності, бо дитина дошкільного віку чутлива до впливу емоцій свого оточення. Якщо розглядати розвиток емоційного інтелекту як чинник успішної соціалізації, то зазначимо, що специфіка соціального життя дитини дошкільного віку полягає в тому, що вона перебуває одночасно у двох світах (дорослих та дітей), і лише під час взаємодії з дорослими відбувається передача соціальних емоцій, набуття певних моделей поведінки та закріплення норм, що обумовлюються рівнем культурного розвитку суспільства. Їх дитина переносить у сферу відносин з однолітками й вибудовує певний стиль взаємодії.

Показниками емоційної розумності дитини є вміння розпізнавати власні емоції та емоції іншої людини, здатність розповідати про них, пов'язувати ці внутрішні емоції із зовнішніми подіями.. Насамперед, це такі емоції, як інтерес, радість, подив, горе, гнів, огида, презирство, страх, сором,

провина. Розуміння емоційного змісту дає змогу дитині робити висновки про те, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації, розуміти, наскільки ця ситуація безпечна або небезпечна, до яких наслідків вона може призвести.

Доведено, що розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці необхідно розглядати також як педагогічну проблему, адже розвиток емоційної сфери дитини не тільки сприяє становленню психічних процесів, а перш за все, є основною передумовою всебічного гармонійного розвитку особистості, що встановлено головною метою виховання дитини дошкільного віку.

Саме в дошкільний період, при досягненні дитиною чотирирічного віку, вона починає опановувати емоційні еталони, що відповідають загальноприйнятним соціальним нормам. Це стає можливим через переміщення афекту, як найсильнішого виду емоційної реакції, з кінця діяльності на її початок. Дитина активно використовує механізм емоційного передбачення наслідків своїх дій, що є основою регулювання її емоцій. Отже, з'являється вибірковість у стосунках з іншими людьми та здатність до самореалізації. А це, власне, і визначає здатність дитини до будь-якої, у тому числі й до навчальної діяльності.

У старшому дошкільному віці відбувається так звана «інтелектуалізація переживань», тобто відбуваються процеси свідомої орієнтації в своїх емоціях. Дитина вже здатна вербалізувати свій стан. Також, важливим новоутворенням цього вікового періоду є емоційна уява. Образи починають коригувати поведінку дитини, виникає саморегуляція. Підвищується самоконтроль та здатність до об'єктивної оцінки своїх дій. Далі – розвивається емоційна децентрація (спроможність відчувати емоційний стан іншої людини, співчувати їй і відповідно поводитися). З'являється ключова риса розвиненого емоційного інтелекту – *емпатія*.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: 1, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16 (див. Додаток 12)

РОЗДІЛ II.

ЕМПІРИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методи діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку

Ще в кінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття Ч. Хант та Е. Торндайк досліджуючи соціальний інтелект, оцінювали його шляхом пред'явлення малюнків з емоційними виразами облич та завданнями ідентифікації емоцій за вербальним описом (Thorndike, 1920).

Через деякий час, у 1965 р., Е. Долл розробив «Вайнлендську шкалу соціальної зрілості» – опитувальник для оцінки соціальної компетентності. Він був призначений для обчислення рівня SQ (соціального інтелекту), соціальної зрілості особи (Doll, 1965).

Той факт, що на основі виміру інтелекту не можна було спрогнозувати успішність людини в діяльності, особливо у сфері «людина-людина», спричинив появу та виокремлення соціального та емоційного інтелекту, а надалі й емоційної компетентності. Протягом останніх двох десятиліть відбувається активне дослідження даних феноменів, число прихильників даних концепцій зростає, активно розробляється діагностичний інструментарій.

Специфіка сучасного стану проблеми дослідження ЕІ дошкільників обумовлена не тільки і не стільки відсутністю єдиної теорії, як розумінням – який інструментарій досліджень емоційного інтелекту є найдоцільнішим.

Нагадаємо, наукове вивчення ЕІ розпочалося на початку 1990-х, коли Петер Соловей та Джон Майер (Salovey, Mayer, 1990) вперше визначили його. Пізніше ці автори з іншими колегами розпочали розробку теорії ЕІ як одного з видів «гарячого інтелекту» (поряд із соціальним, практичним та особистісним), запропонували чотирикомпонентну модель структури ЕІ та

кілька варіантів опитувально-тестової методики його вимірювання (Mayer & Geher, 1996; Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Mayer & other, 2003), що дозволяло проводити конкретні емпіричні дослідження та вносити уточнення в теорію та поняття EI.

Серед великого кола напрацювань з діагностики емоційного інтелекту, як серед зарубіжних, так і серед вітчизняних дослідників, для визначення рівня емоційного інтелекту дитини дошкільного віку нами було знайдено лише невеликий відсоток надійних методик (про що окремо було вказано в публікаціях автора дослідження). До того ж, вони мозаїчно розкидані у «неохопному» вирі літературних джерел. Тож, нами систематизовано інформацію щодо вказаних методик, зроблено висновок щодо зручності та доцільності їх практичного використання. Ймовірно, це підвищить ефективність подальших досліджень у царині емоційного інтелекту та надасть дієвий інструмент у руки практикам.

Сучасними дослідженнями діагностики емоційного інтелекту займаються наступні вітчизняні науковці: С. Дерев'янку, Ю. Мединська, Є. Заїка, О. Зімовін, О. Тімченко, Д. Похилько, О. Мойзріст, М. Шпак, Я. Куценко. А також зарубіжні дослідники – С. Денхем, Х. Басет, К. Зінсер тощо.

Сформованість емоційного інтелекту дошкільника може бути визначена згідно двом теоретичним моделям, поданим раніше в п.1.

Моделі здібностей відповідають методики, побудовані за зразком тестів. Відповідно до змішаної моделі, основною діагностичною методикою постає опитування.

До цієї групи діагностичного інструментарію входить низка методик: тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, опитувальник ЕМІн С. Люсіна, тест емоційної компетентності І. Юсупова та Г. Юсупової, методика EQ-I Р. Бар-Она, методика «Емоційне самоусвідомлення» О. Власової та М. Березюк, МДЕІ. (Л. Вихрушева, В. Гризодуб, А. Садокова).

Проте, труднощі діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку полягають в тому, що вони володіють невеликим словниковим запасом, не можуть чітко сформулювати та описати свій емоційний стан (недостатньо сформовані навички саморефлексії та комунікативні навички). До того ж, час проведення діагностики за деякими з методик перевищує показник тривалості довірливої уваги дошкільника (15-35 хв., в залежності від віку). Тож, цілком зрозуміло, що опитувальні методики не є доцільним використовувати у роботі з цією категорією досліджуваних.

Слід зазначити, що вказані методики викликають застереження навіть при використанні їх із більш дорослими респондентами (Дерев'янка, 2015).

Отже, зупинимось на першій групі методик. Вони не потребують від досліджуваного високого ступеню самостійності та здатності до саморефлексії. Окрім того, при виборі методик діагностики, нами було висунуто наступні критерії – методики повинні бути простими у використанні, не займати багато часу для їх проведення і не мати громіздкого апарату для обробки результатів.

Опрацювавши надбання дослідників, що діяли в межах моделі здібностей, нами було виділено 4 ключових компетенції дитини у царині емоцій, які вона має опанувати у період дошкільного дитинства:

1. Ідентифікація емоцій (визначення та розуміння назв основних емоцій, сприйняття та розуміння ознак емоцій);
2. Сприйняття та розуміння емоційного стану (свого та інших людей – однолітків та дорослих);
3. Здатність до співпереживання (*емпатія*);
4. Управління емоціями (обізнаність у діях, адекватних певній ситуації та спроможність до використання цього знання на практиці).

Кожній із цих компетенцій відповідає свій набір методик, проте на наш погляд, найкращого результату можна дійти при комплексному підході до

діагностики. Нами було виділено наступні методики, котрі при попередньому теоретичному аналізі виявились найбільш валідними.

Діагностика рівня розвитку ЕІ дітей старшого дошкільного віку Нгуен Мінх Ана (Дерев'янка, 2016). Викладач Національного інституту з підготовки вихователів дитячих садків (м. Хошимін, В'єтнам) розробив методичний інструментарій, що дозволяє виявити рівень розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. В інструментарій включено: анкету для батьків та вихователів та набір діагностичних методик для дітей. Запитання анкети спрямовані на оцінювання емоційної чуйності дітей – їхньої здібності переживати значущі для них події та співчувати оточуючим. Оскільки відповіді можуть входити у протиріччя, після обговорення з іншими педагогами складається «емоційний портрет» дитини. Діагностичні методики («Домальовування», «Три бажання» і «Що – чому – як») спрямовані на виявлення емоційної орієнтації дітей (на світ речей, світ людей або на самого себе), а також способи вирішення проблем в певних ситуаціях, згідно цієї орієнтації.

На практиці виявилось, що цю діагностику краще проводити безпосередньо у другому півріччі навчального року – останнього перед вступом до школи. Оскільки на більш ранніх етапах навчального року, діти ще недостатньо зорієнтовані на шкільне життя, і тому матеріал, що використовується при проведенні діагностики, сприймається на низькому рівні.

Відеотест на емоційний інтелект В. Овсяннікової та Д. Люсіна. Основною метою методики є вимірювання здатності до розпізнавання емоцій. В якості матеріалу для відеотесту було взято 7 сюжетів з фрагментами природної поведінки людей в різних життєвих ситуаціях. Тривалість відеофрагментів 10-60 с, персонажами є як чоловіки, так і жінки. У кожному сюжеті досліджуваний має спостерігати за певним героєм, а після закінчення відеоряду оцінити за шкалою від 0 до 5 балів, наскільки конкретна людина відчуває кожну з наведених 15 емоцій.

Для дитини дошкільного віку такий аналіз не є можливим, тому ми адаптували наведений тест наступним чином. По-перше, взяли відео за участю не тільки дорослих, а і дітей. По-друге, спростили завдання: досліджуваному необхідно було впізнати тільки чотири базові емоції – радість, сум, страх, подив – і відповісти наскільки сильно вони виражені через вербальну оцінку («сильно», «не дуже сильно», «слабо», «зовсім не відчуває такої емоції»). За результатами використання відеоряду, можна зробити висновок, що така методика досить проста в роботі. Єдиною проблемою може бути підбір адекватного згаданим емоціям відеоряду та ретельна попередня апробація діагностичного інструментарію.

Адаптований варіант тесту MSCEIT-2.0 досить широко описаний у літературі. Тому не будемо окремо зупинятись на детальному описі цієї методики. Зазначимо тільки, що на нашу думку, тест є надто громіздким і неприйнятним для використання в умовах закладу дошкільної освіти, навіть якщо адаптувати деякі з його компонентів для дітей дошкільного віку.

Діагностика емоцій за допомогою ляльки (Тімченко & Похілько; 2017). Методика була розроблена на базі Національного університету цивільного захисту України як експрес-метод діагностики емоційного стану дитини. Метод дає можливість не тільки діагностувати актуальний стан дитини, а також її емоційне ставлення до певної життєвої ситуації. Процедура діагностики настільки проста, що надає можливість використовувати її вже у молодшому дошкільному віці. Дитині дається лялька, виконана на зразок вальдорфської, тільки без рис обличчя. Очі, брови та губи даються окремо. Дитині необхідно самостійно створити ляльці обличчя відповідно до заданої емоції або ситуації. Потім педагог порівнює його з шаблоном відповідей. При проведенні цієї методики, нами було відзначено, що вона викликає неабиякий позитивний відгук серед досліджуваних дошкільників.

Комплекс методик на розуміння емоцій С. Прусакової та О. Сергієнко.
До комплексу входить 5 методик, а саме:

- *Методика «Намалюй свої емоції»*. Експериментатор дає дитині папір та кольорові олівці і послідовно пропонує намалювати саму себе, коли вона радіє, сумує, боїться і злиться;
- *Методика «Вгадай емоції за мімікою»*. Для оцінки рівня розуміння дитиною того чи іншого емоційного стану за мімікою людини, їй пропонується набір карток з дидактичної гри «Абетка емоцій» або «Мемка-мімка». Експериментатор послідовно викладає на стіл по одній картці і запитує дитину: «Розкажи, що відчуває людина на цій картинці, який в неї настрій?»;
- *Методика «Вгадай емоції за ситуацією»*. Оцінюється розуміння дитиною ситуацій, відповідних певним емоціям. Для цього було складено спеціальні оповідання. Героєм усіх оповідань є хлопчик Петрик, який потрапляє в ситуації, що відповідають кожній з чотирьох базових емоцій: радості, суму, страху, гніву. Експериментатор читає оповідання вголос і після цього запитує: «Як ти гадаєш, що відчував Петрик, який у нього настрій?»
- *Методика «Намалюй чужу емоцію»*. Після того, як дитина прослуховує оповідання та відповідає на запитання, експериментатор дає їй папір та кольорові олівці і надає наступну інструкцію: «Намалюй, будь ласка, Петрика так, щоб було зрозуміло який в нього настрій». Коли дитина закінчує малювати, її просять пояснити свій малюнок;
- *Методика «Оцінка розуміння емоцій у випадку відповідності та невідповідності основних емоційних компонентів»*. Для дослідження головних ознак розуміння емоцій (мімічної та ситуативної) була розроблена ця методика. Вона спрямована на поєднання або зіткнення цих ознак. Складається із 24-х карток із зображенням хлопчика, який знаходиться в різних ситуаціях, що відповідають чотирьом базовим емоціям (радість, сум, страх, гнів). В картках, як і в оповіданнях були використані ситуації, котрі самі діти вважали типовими для кожної емоції. Усі картки були зроблені професійним художником.

Дослідницька робота проводилась в індивідуальній формі й зайняла 1,5 години на кожну дитину з необхідними перервами для відпочинку.

Нами зроблено висновок, що така методика хоча і може бути використана для діагностики розуміння емоцій дітьми старшого дошкільного віку, як одного із компонентів емоційного інтелекту, але ймовірно буде супроводжуватися певними труднощами її проведення в закладі дошкільної освіти. Це, перш за все стосується витраченого на дослідження часу, який істотно не співпадає з режимними моментами дитсадка.

Комплекс методик на розуміння емоцій дітьми дошкільного віку

I. Кареліної складається з наступних компонентів:

- експериментальна методика *«Вивчення особливостей розуміння дітьми основних емоційних станів»*. Дослідження проводиться у формі індивідуальної бесіди. Дитині пропонується назвати героя казки, який був веселим, сумним, злим, наляканим, здивованим, хвалькуватим. Потім дитині необхідно пояснити, як вона дізналась що саме відчуває герой. При необхідності задати допоміжні питання («Можеш сказати як змінюється вираз обличчя героя, його рухи? «);
- експериментальна методика *«Щоденник настрою»*. На кожного дошкільника вихователь щоденно заповнює бланк настрою. В індивідуальній бесіді педагог запитує дітей про їхній настрій, просить вказати на відповідну піктограму, зображену на бланку, пояснити причину виникнення переживання. Питання задаються під час приходу дітей в дитячий садок та перед тим, як вони йдуть додому;
- спостереження *«Оцінка емоційної орієнтації на однолітка в групі дитсадка»* здійснюється за наступними напрямками: емоційне відношення дитини до однолітків, орієнтація на емоційний стан однолітка (чи помічає та як реагує), прояв сприяння у дії (чи надає допомогу, з якої причини, яким чином), вияв відчуття обов'язку (в яких ситуаціях, в чому виражається), наявність адекватної реакції на успіх або невдачу однолітка. Особливості прояву емоційної орієнтації фіксується в індивідуальному протоколі. На основі аналізу протоколів оформлюється загальний протокол результатів спостереження й оцінки емоційних проявів дітей з використанням 3-

бальної шкали оцінок: 2 бали – завжди, 1 бал – іноді, 0 балів – дуже рідко. Згідно результатів робиться висновок (високий рівень, середній рівень, низький рівень);

- опитувальник для батьків (Таблиця 2.1.1) на виявлення особливостей сформованості у дитини ідентифікації емоцій;

Таблиця 2.1.1

Текст опитувальника для батьків

№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей		
		так	ні	іноді
1	Чи може Ваша дитина здогадатись які почуття Ви відчуваєте?			
2	Чи може Ваша дитина заплакати або засміятися, співчуваючи: - Вам?			
	- іншим людям?			
	- літературним або телевізійним персонажам?			
3	Чи розповідає Вам дитина про свої почуття?			
4	Чи звертає увагу Ваша дитина на настрій інших людей?			
5	Чи розуміє Ваша дитина емоційний стан оточуючих за виразом обличчя?			
6	Чи залюбки Ваша дитина відгукується на прохання про допомогу?			
7	Чи розповідаєте Ви дитині про почуття та емоції інших людей?			
8	Чи властиво Вам відкрито виражати свої емоції?			
9	Чи звертаєте Ви увагу дитини на			

	самопочуття близьких людей?			
10	Чи хотіли б Ви отримати більше інформації про емоційний розвиток дитини?			

Аналіз отриманих даних здійснюється за наступними показниками:

- здатність дитини до розпізнавання емоційних станів (запитання 1,4,5);
- здатність до вербалізації емоційних станів (запитання 3) ;
- особливості емоційної взаємодії батьків з дітьми (запитання 7,8,9);
- здатність дошкільника до емоційного співпереживання (запитання 2,6);
- позиція батьків по відношенню до розвитку емоційної сфери дитини (запитання 10).

- опитувальник для вихователів (Таблиця 2.1.2). Мета: визначити можливості дітей 3-7 років у розпізнаванні, відтворенні емоцій, прояві емоційної чуйності; виявити позицію вихователя по відношенню до емоційного розвитку дітей;

Таблиця 2.1.2

Текст опитувальника для вихователів

№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей		
		так	ні	іноді
1	Чи здатні діти відкрито проявляти емоції?			
2	Чи можна за виразом обличчя дітей здогадатись щодо відчуттів, які вони відчувають?			
3	Чи виявляють діти труднощі у виразі емоцій?			
4	Чи здатні діти виразити комусь співчуття?			
5	Чи виявляють діти труднощі у розумінні			

	емоцій оточуючих?			
6	Чи властиво Вам відкрито виражати емоції?			
7	Чи є розвиток емоцій дошкільників пріоритетною задачею Вашої роботи?			

Методика «Мотрійки» (за О. Прохоровим, адаптовна). Дошкільникам пропонуються 11 піктограм, які зображують: 1 – страх, 2 – подив, 3 – спокій, 4 – злість, 5 – сум, 6 – агресивність, 7 – милування, 8 – мрійливість, 9 – хитрість, 10 – образа, 11 – стрес. Перед дітьми на білому фоні викладаються силуети мотрійок і хаотично – піктограми. Інструкція включає завдання підібрати до кольорового силуету відповідний вираз обличчя. У ході експерименту фіксується моторика, рухове поживлення, емоційні реакції, висловлювання. На практиці виявилось, що така методика потребує довготривалої концентрації уваги дослідника, або організації групи дослідників на час проведення експерименту. А тому викликає труднощі у проведенні.

Методика «Маски» (за Т. Марцинковською). *Мета:* з'ясувати настрій дитини, який переважає під час її перебування в групі дитячого садка; виявити статусне положення дитини в групі однолітків (Мойзріст, 2017).

Педагог розкладає перед дитиною зображення масок з різними емоціями. Пропонує дитині роздивитися їх і пригадати свій настрій залежно від ситуацій. Їх описує трьома запитаннями:

- 1) Який вираз обличчя найчастіше буває в тебе, коли ти бачиш дітей зі своєї групи?
- 2) А на кого з них ти дивишся зазвичай ось так? (показує кожну з масок по черзі).
- 3) А хто з дітей на тебе найчастіше дивиться ось так? (знову показує по черзі кожну з масок).

Емоційний стан дитини в групі проявляється у виборі маски з певним настроєм (хорошим чи поганим) під час відповіді на перше запитання.

Відповіді на друге і третє запитання показують, наскільки дитина задоволена місцем в групі. Аби з'ясувати це, педагог підраховує, скільки разів дитина обрала маски з хорошим і поганим настроєм. Якщо дитина задоволена своїм місцем у групі, то кількість усміхнених масок значно перевищує кількість сумних. Якщо ж, навпаки, дитина обирає здебільшого сумні маски, це може свідчити про те, що вона:

- віддає перевагу спілкуванню з однолітками десь в іншому місці, але не в групі, і тому не тривожиться, що в дитячому садку з нею мало спілкуються;
- не бажає активно спілкуватися, незацікавлена у контактах з однолітками;
- є лідером і незадоволена своїм статусом, дитина претендує на вище місце в групі або прагне спілкуватися з дітьми з інших груп, які не визнають її за лідера.

Методика дуже проста у використанні. Але зазначимо, що для валідації результатів, що отримані, необхідно проводити її у комплексі з іншими методиками.

Задля визначення перспектив подальших досліджень у галузі діагностики емоційного інтелекту дошкільника, зробимо порівняльний аналіз методик відносно охоплення кожної із чотирьох компетентностей емоційної розумності дитини. Результат порівняння занесений у таблицю 2.1.3:

Таблиця 2.1.3

Порівняльний аналіз обраних методик

№ з/п	Методика	Компетентності			
		1	2	3	4
1	Діагностика рівня розвитку ЕІ дітей старшого дошкільного віку Нгуен Мінх Ана	-	+	+	+
2	Відеотест на емоційний інтелект В. Овсяннікової та Д. Люсіна.	+	+	-	-
3	Діагностика емоцій за допомогою ляльки	+	+	-	-
4	Комплекс методик на розуміння емоцій	+	+	+	-

	С. Прусакової та О. Сергієнко				
5	Комплекс методик на розуміння емоцій дітьми дошкільного віку І. Кареліної	+	+	+	-
6	Методика «Мотрійки»	+	+	-	-
7	Методика «Маски»	+	+	-	-

На підставі викладеного матеріалу вважаємо, що основними методами для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є спостереження, тестування, анкетування батьків та вихователів. Діагностика має проводитись комплексно – тільки якась одна методика не може забезпечити повноту «емоційного портрету» дошкільника. На основі отриманих даних, дослідник має зробити загальний висновок щодо рівня розвитку ЕІ дитини.

Проаналізувавши низку методик, направлених на визначення рівня емоційного інтелекту, можна зробити висновок, що не всі компетентності емоційної обізнаності дитини охоплені розглянутим діагностичним інструментарієм. У цих методиках дуже мало приділяється уваги саме розвитку емпатійних здібностей дитини, ще менше – здатності управляти емоціями, застосуванню емоційної обізнаності на практиці. Тому ми сформуваали власний діагностичний комплекс, що складається з адаптованих та модифікованих методик, обраних з низки проаналізованих у цьому розділі (із врахуванням недоліків та переваг, знайдених під час аналізу).

2.2 Результати констатувального експерименту визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Констатувальний експеримент було проведено на початку 2020-2021 н.р. (вересень-жовтень 2020 року). Ця частина дослідження нами віднесена до ознайомчого етапу розробленої методики розвитку ЕІ. Його метою було визначити наявний рівень розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку (старша група). Відповідно до цього було продіагностовано 201 дитину старшого дошкільного віку. Досліджуваних поділено на дві

групи: експериментальну (127 дітей) та контрольну (74 дитини). Ключовими критеріями рівня розвитку ЕІ були визначені наступні:

1. емоційна зорієнтованість дитини (на себе або на інших), як передумова розвитку емпатії (готовність по реакції та емоційному відгуку іншої людини орієнтуватись на її емоційний стан). Відносимо цей критерій до *афективно-мотиваційного* компонента методики.
2. сприйняття ознак емоцій (за мімікою, жестами, рухами, поставою правильно ідентифікувати емоцію людини). Відносимо цей критерій також до *афективно-мотиваційного* компонента методики.
3. розуміння емоційного змісту (розуміти, що відчуває людина, яка переживає ту чи іншу емоцію, розуміти причини виникнення тієї чи іншої емоції). Відносимо цей критерій до *когнітивного* компонента методики.
4. здатність відповідним чином емоційно реагувати у певних ситуаціях (навички керування своїми діями та вчинками в залежності від емоції, яку відчуває дитина, а також вміння передбачати дії та вчинки інших людей у зв'язку з пережитою емоцією або ситуацією). Це є *реактивно-відтворювальним* компонентом методики розвитку ЕІ дитини старшого дошкільного віку.

Констатувальний етап експерименту проводився за допомогою комплексу діагностичних методик, що було сформовано автором дослідження шляхом адаптації та модифікації відомих методик або їх компонентів (Додаток 13). Для виявлення рівня емпатійних здібностей дітей було застосовано наступні методики: «Домальовування. Світ речей – світ людей – світ емоцій» (Мет.1.1), «Три бажання» (Мет 1.2) та «Що? Чому? Як?» (Мет.1.3) – автор Нгуєн Мінх Ан (Дерев'янка, 2016), адаптовані автором дослідження.

Для визначення рівня сприйняття ознак емоцій було використано методику «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової (Мет.2.1 та мет. 2.2,)(Дерев'янка &Лавренко, 2020), адаптовану та модифіковану автором дослідження.

Третій критерій досліджувався за допомогою методики «Асоціативний експеримент та підбір синонімів» (Мет.3.1 – Н. Соловійова) та «Емоційної ідентифікації» О. Ізотової (Мет.3.2) (Олексенко, 2013; Дерев'янку & Лавренко, 2020), адаптовану та модифіковану автором дослідження.

Четвертий критерій досліджувався за допомогою методики «Бесіда на усвідомлення дітьми власних емоцій (Т. Даніліна, В. Зедгенідзе, Н. Степіна, рівнева диференціація І. Кареліної» (Мет.4.1) та методики групи авторів CST (Challenging Situations Task, Мет.4.2)(Denham & Bassett & Zinsser, 2012), адаптованих автором дослідження.

Як додатковий інструментарій, було задіяне анкетування батьків та вихователів (Олексенко, 2013) (*Таблиця 1 та Таблиця 2*). Враховуючи простоту оцінювання даних анкет, у межах даного рукопису результати анкетування не наводяться. Але, використовуючи візуальну оцінку результатів та просте порівняння, зауважимо: 90% батьків вважають своїх дітей емоційно розумними, тобто такими, які мають високий рівень емоційного інтелекту. Оцінки ж вихователів, на противагу батьківським, майже у 100% випадків співпадають з результатами психолого-педагогічної діагностики, про яку йтиметься надалі.

Обробка даних проводилась згідно рекомендацій авторів діагностичних методик. Було визначено три рівні розвитку емоційного інтелекту (EI) дитини дошкільного віку. Наводимо опис рівнів відповідно до **ключових критеріїв емоційної компетентності** дитини старшого дошкільного віку:

1. емоційна зорієнтованість дитини (на себе або на інших), як передумова розвитку емпатії;

Низький рівень (Н) – дитина зорієнтована тільки на себе та свої потреби; не розуміє потреби інших, прагне задовольнити тільки свої бажання; при відповіді обирає бажання для себе (лялька, машинка, багато грошей щоб купити собі солодощі тощо);

Середній рівень (С) – дитина має нестійку орієнтацію щодо себе або інших; розуміє і свої і чужі потреби, але прагне реалізувати насамперед свої

бажання; при відповіді обирає бажання, наприклад, «щоб у мами було багато грошей, щоб вона не ходила на роботу, абула завжди зі мною» тощо;

Високий рівень (В) – дитина зорієнтована на інших; розуміє потреби інших і прагне знайти шляхи їхньої реалізації; при відповіді обирає здійснення мрій найближчого оточення: гарну сукню для мами, машину для папи, планшет для старшого брата, тощо.

2. сприйняття ознак емоцій;

Низький рівень (Н) – дитина зазнає труднощів у сприйнятті ознак емоцій, називає неправильно або плутає емоції за їхніми ознаками (графічне зображення частин обличчя на піктограмі, малюнку або фото), навіть після надання допомоги у вигляді підказок або уточнюючих запитань;

Середній рівень (С) – дитина зазнає незначних труднощів у сприйнятті ознак емоцій (плутає емоції, схожі за елементами зображення, наприклад «подив» та «страх», «гнів» та «образу») після надання одного з видів допомоги – виправляється;

Високий рівень (В) – дитина впевнено, без допомоги називає усі емоції за їхніми ознаками.

3. розуміння емоційного змісту;

Низький рівень (Н) – дитина не може назвати емоцію та описати причини її виникнення, або надає негативну відповідь на усі запитання;

Середній рівень (С) – дитина називає емоцію, але зазнає труднощів при описі причин її виникнення; після надання одного або двох видів допомоги надає адекватну та правдоподібну відповідь;

Високий рівень (В) – дитина надає конкретну відповідь, чітко та влучно описує причини виникнення емоції.

4. здатність відповідним чином емоційно реагувати у певних ситуаціях.

Низький рівень (Н) – дитина не знає або не розуміє як діяти в ситуаціях коли необхідно надати допомогу комусь іншому або самій знайти вихід з емоціогенної ситуації;

Середній рівень (С) – дитина зазнає труднощів у виборі дій щодо допомоги іншим або як діяти самій, але після підказки обирає один із адекватних варіантів дій.

Високий рівень (В) – дитина впевнено, без підказки обирає адекватний варіант дій як для допомоги комусь, так і у випадку коли сама опиняється в емоціогенній ситуації.

Якщо визначити низький рівень (Н) як 1, середній (С) як 2 та високий (В) як 3, то можна вирахувати загальне середнє значення рівня ЕІ кожної дитини по всім методикам. Тоді використовуючи статистичні дані згідно інтервального ряду, можна зробити аналіз даних та виявити певні закономірності.

Нормальність розподілу даних була перевірена за допомогою коефіцієнта Пірсона, а також імовірність попадання в i -й інтервал p_i , теоретична (очікувана) частота f_i та інші характеристики складових коефіцієнта Пірсона представлені в таблицях Додатку 4 та Додатку 5.

В табл. 2.2.1 та 2.2.2 відображено результатами початкової діагностики дітей старшого дошкільного віку (6-й – 7-й рік життя) відносно перелічених ключових показників в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 2.2.1

Результати констатувального етапу експерименту визначення рівня розвитку емоційного інтелекту в експериментальній шрупі (ЕГ)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
В	12,2	7,3	17,1	9,8	2,4	12,2	63,4	39,0	22,0
С	14,6	14,6	56,1	29,3	31,7	48,8	19,5	54,0	56,0
Н	73,2	78,1	26,8	60,9	65,9	17,1	7,3	7,0	22,0

Таблиця 2.2.2

Результати констатувального етапу експерименту визначення рівня розвитку емоційного інтелекту в контрольній шрупі (КГ)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

В	12,0	7,0	17,0	10,0	2,0	12,0	63,0	39,0	22,0
С	15,0	15,0	56,0	30,0	32,0	49,0	19,5	54,0	56,0
Н	73,0	78,0	27,0	60,0	66,0	39,0	7,5	7,0	22,0

В процесі дослідження було виявлено, що діти, які приймали участь у констатувальному експерименті, належать до різних груп дитячого закладу: загального розвитку (1), діти-логопати (2) та діти із порушеннями психологічного розвитку (3). Приймавши до уваги цей факт, автором дослідження було вирішено зробити порівняльний аналіз відповідних груп за рівнем розвитку емоційного інтелекту. Результати порівняння представлені в табл.. 2.2.3-2.2.5

Таблиця 2.2.3.

Результат констатувального етапу експерименту для групи (1)

Рівень EI	Критерій 1 Емоційна зорієнтованість дитини %			Критерій 2 Сприйняття ознак емоцій %		Критерій 3 Розуміння емоційного змісту %		Критерій 4 Здатність відповідним чином реагувати в певних ситуаціях %	
	Мет. 1.1	Мет. 1.2	Мет. 1.3	Мет. 2.1	Мет. 2.2	Мет. 3.1	Мет. 3.2	Мет. 4.1	Мет. 4.2
Високий	13,04	04,35	13,04	13,04	04,35	8,70	60,87	21,74	26,09
Середній	17,39	17,39	47,83	30,43	30,43	47,83	8,70	69,57	47,82
Низький	69,57	78,26	39,13	56,52	65,22	43,48	30,43	8,70	26,09

Таблиця 2.2.4.

Результат констатувального етапу експерименту для групи (2)

Рівень ЕІ	Критерій 1 Емоційна зорієнтованість дитини %			Критерій 2 Сприйняття ознак емоцій %		Критерій3 Розуміння емоційного змісту %		Критерій 4 Здатність відповідним чином реагувати в певних ситуаціях %	
	Мет.1 .1	Мет. 1.2	Мет. 1.3	Мет. 2.1	Мет. 2.2	Мет.3. 1	Мет. 3.2	Мет. 4.1	Мет. 4.2
Високий	09,09	18,18	09,09	0,00	0,00	18,18	54,55	81,82	18,18
Середній	0,00	18,18	81,82	36,36	27,27	45,45	45,45	18,18	63,64
Низький	90,91	63,64	09,09	63,64	72,73	36,36	0,00	0,00	18,18

Таблиця 2.2.5.

Результат констатувального етапу експерименту для групи (3)

Рівень ЕІ	Критерій 1 Емоційна зорієнтованість дитини %			Критерій2 Сприйняття ознак емоцій %		Критерій3 Розуміння емоційного змісту %		Критерій 4 Здатність відповідним чином реагувати в певних ситуаціях %	
	Мет.1 .1	Мет. 1.2	Мет. 1.3	Мет. 2.1	Мет. 2.2	Мет. 3.1	Мет. 3.2	Мет. 4.1	Мет. 4.2
Високий	14,29	0,00	42,86	14,29	0,00	14,29	85,71	28,57	14,29
Середній	28,57	0,00	42,86	14,29	42,86	57,14	14,29	57,14	71,42
Низький	57,14	100,00	14,29	71,43	57,14	28,57	0,00	14,29	14,29

Порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту визначення рівня ЕІ нормотипових дітей (1) та дітей з особливостями у розвитку (2 і 3) надано за допомогою діаграми (Рис.2.2.1).

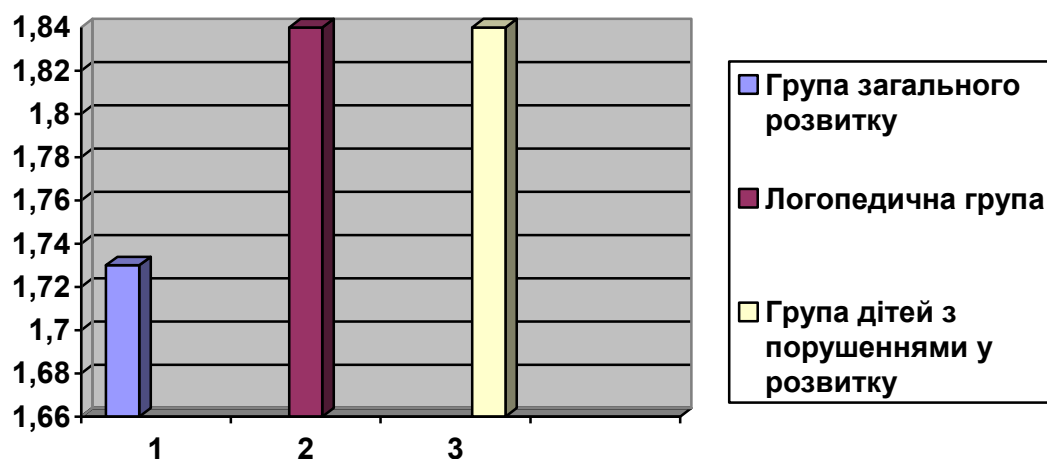


Рис. 2.2.1. Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу експерименту визначення рівня ЕІ нормотипових дітей (1) та дітей з особливостями у розвитку (2 і 3).

Також проведено розподіл досліджуваних за статтю – окремо виділено результати для хлопчиків (табл. 2.2.6) та дівчаток (табл. 2.2.7).

Таблиця 2.2.6.

Результат констатувального етапу експерименту визначення рівня розвитку ЕІ хлопчиків

Рівень ЕІ	Критерій 1 Емоційна зорієнтованість дитини %			Критерій 2 Сприйняття ознак емоцій %		Критерій 3 Розуміння емоційного змісту %		Критерій 4 Здатність відповідним чином реагувати в певних ситуаціях %	
	Мет. 1.1	Мет. 1.2	Мет. 1.3	Мет. 2.1	Мет. 2.2	Мет. 3.1	Мет. 3.2	Мет. 4.1	Мет. 4.2
Високий	11,54	7,69	19,23	3,85	0,00	15,38	65,38	42,31	15,38
Середній	11,54	15,38	61,54	19,23	42,31	42,31	23,08	50,00	53,85
Низький	76,92	76,92	19,23	76,92	57,69	42,31	11,54	7,69	30,77

Таблиця 2.2.7.

Результат констатувального етапу експерименту визначення рівня розвитку
ЕІ дівчаток

Рівень ЕІ	Критерій 1 Емоційна зорієнтованість дитини %			Критерій2 Сприйняття ознак емоцій %		Критерій3 Розуміння емоційного змісту %		Критерій 4 Здатність відповідним чином реагувати в певних ситуаціях %	
	Мет. 1.1	Мет. 1.2	Мет. 1.3	Мет. 2.1	Мет. 2.2	Мет. 3.1	Мет. .3.2	Мет. 4.1	Мет. 4.2
Високий	13,33	6,67	13,33	20,00	6,67	6,67	60,00	33,33	20,00
Середній	20,00	13,33	46,67	46,67	13,33	60,00	13,33	60,00	76,00
Низький	66,67	80,00	40,00	33,33	80,00	33,33	26,67	6,67	04,00

Розглянемо тепер порівняльні результати результатів констатувального експерименту визначення рівня ЕІ за статевими відмінностями. (Рис. 2.2.2). Як бачимо, середні показники за різними методиками мають різні значення відповідно до показника статі. Але якщо взяти усереднене значення по усім методикам, то побачимо, що рівень емоційного інтелекту дівчаток та хлопчиків має однакові значення (Рис.2.2.3).

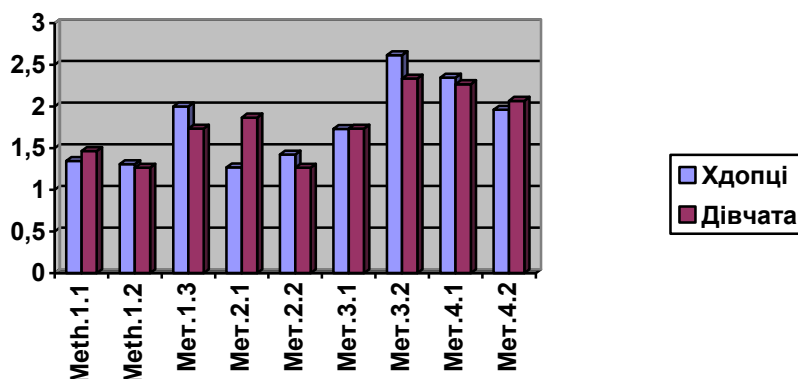


Рис.2.2.2. Порівняння результатів констатувального етапу експерименту методик за статевою ознакою.

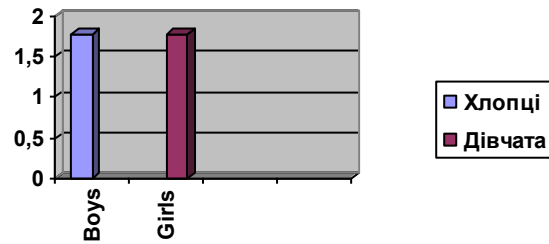


Рис. 2.2.3. Узагальнений результат констатувального етапу експерименту за усіма методиками відповідно до статевих ознак.

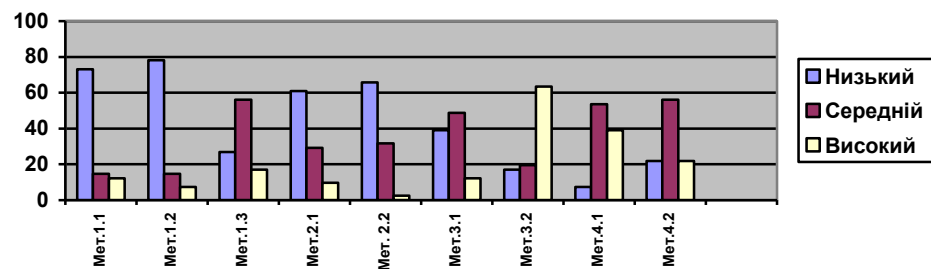


Рис. 2.2.4. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту (%) з урахуванням всіх методик

Згідно отриманих даних можемо констатувати, що проєктивні малюнкові методики показують низький рівень здатності до емпатії досліджених дітей. Методика у формі інтерв'ю виявляє середній рівень емпатії у тих самих дітей. Обидві методики показників сприйняття дітьми ознак емоцій однозначно вказують на низький рівень сформованості цього критерію. Показ сюжетної картинки дає як результат майже половину досліджуваних на середньому рівні та майже стільки ж – на низькому. У той час як використання асоціативної методики призвело до високих показників. Останній, четвертий критерій досліджувався за допомогою комунікативно-наочних методик, що показали середній рівень ситуативного прояву емоцій (Додаток 6).

Отже, те як саме діти старшого дошкільного віку сприймають емоційний зміст, залежить від способу дослідження цього критерію. Це ще раз доводить, що діти дошкільного віку краще сприймають інформацію за використанням наочності.

Таким чином, ми дійшли наступних висновків. Більшість дітей старшого дошкільного віку мають низький (73,0%-78,1%) або середній (30,0%-56,0%) рівень розвитку емоційного інтелекту. Якщо порівнювати нормотипових дітей із дітьми з особливостями у розвитку, то нормотипові діти мають дещо нижчий рівень емоційного інтелекту (18,35%) в порівнянні з «особливими» дітьми. Причому, немає різниці, які це саме особливості розвитку – мовленнєвого (23,23%) або психічного (23,81%) характеру. Це можна пояснити тим, що постійне спілкування в колективі дітей, де у кожного є деякі особливості розвитку, змушує дітей несвідомо враховувати їх і тим самим розвивати свою емоційну гнучкість. Така ситуація стосується також і вихователів. Цей момент є позитивним. Педагоги таким чином вчаться самі, а отже, можуть навчити також дітей групи бути емоційно розумними. Інший цікавий висновок випливає з того, що емоційна розумність не залежить від статевих відмінностей (18,08% високого рівня у хлопчиків та 20,0% у дівчаток). Це може нарешті розвіяти міф про те, що дівчатка більш емоційні, а «хлопчики не плачуть». Така позиція ще зовсім донедавна панувала серед дорослих, а іноді ще зустрічається як поміж батьків, так і у деяких педагогів. Щодо самих методик, то проведена робота підтверджує так звану «наочність мислення» дітей дошкільного віку – методики з використанням карток, фото та сюжетних малюнків виявились більш адекватними щодо виявлення реального рівня емоційного інтелекту у дошкільників. Додаткові інструменти діагностики (анкетування батьків та педагогів) виявили цікавий факт. Більшість батьків оцінює своїх дітей як особистостей з високим рівнем емоційного інтелекту, у той час як обидва вихователя, здебільшого оцінюють дітей своєї групи як осіб з низьким або середнім рівнем емоційної розумності, що відповідає дійсності і підтверджено результатами діагностичних досліджень.

З цього може впливати, що батьки (у більшості) дійсно не в змозі адекватно оцінити емоційні здібності своїх дітей. Що в свою чергу може вказувати на низький рівень їхнього особистого емоційного інтелекту. Тож,

обов'язковою складовою методики розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах ЗДО має бути просвітницька психолого-педагогічна робота з батьками щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку та способів розвитку емоційного інтелекту – свого та своїх малюків. Вона може включати не тільки бесіди та консультації, а й тренінги, круглі столи та інші інтерактивні способи взаємодії з батьківською спільнотою, завдяки яким вони разом із дітьми мали б змогу отримати практичні навички з розвитку емоційного інтелекту. Також, ситуація з поширенням вірусу COVID-19 та введеними у зв'язку із цим обмежень, поряд із негативними наслідками, відкрили для педагогів новий шлях взаємодії з батьками. Йдеться про онлайн-спілкування. Перші спроби саме таким чином організувати спілкування мали місце ще до введення карантину. Це було нав'язано тим, що сучасні батьки, як частина нинішнього соціуму, більше часу стали проводити в соціальних мережах; вони радше прочитають короткий допис в чаті, аніж приділять час і увагу безпосередньому контакту з педагогом. Тож, фахівці почали проводити відповідну роботу онлайн (дистанційний формат). З настанням пандемії та подальшими подфями в Україні, такий спосіб спілкування став чи не єдиною змогою взаємодії з батьківським колективом.

Щодо вихователів, то їхня оцінка емоційного розвитку дитини може свідчити про більш адекватне сприйняття дітей групи. На це є декілька причин. Перша – неупереджене ставлення до кожної дитини, що є одним із показників професійної компетентності вихователя, яка підживлюється також і суто психологічним фактором – як-то кажуть, «з боку видніше»; друга – специфіка роботи у дитячому дошкільному закладі вимагає від вихователя бути емоційно гнучкою людиною, що також притаманно й іншим допомагаючим професіям (психолог, соціальний працівник, вчитель, лікар та ін.); по-третє, у закладі дошкільної освіти передбачено посаду практичного психолога, одним з напрямків діяльності якого є просвітницька робота – тренінги та інші заходи, що так чи інакше сприяють підвищенню рівня

розвитку емоційного інтелекту педагогів. Безумовно, існують й інші причини, що можуть бути виявлені при проведенні подальших досліджень цього питання.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації розв'язано наступне завдання дисертаційного дослідження: встановлено критерії та рівні розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. У межах розв'язання цього завдання було окреслено проблему діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, зроблено аналіз методик з точки зору можливості та доцільності використання їх відносно дітей дошкільного віку; сформовано комплекс методик діагностики емоційного інтелекту шляхом адаптації та модифікації проаналізованих методик закордонних авторів. Описано хід та результати констатувального експерименту.

Шляхом теоретичного аналізу було встановлено, що найбільш доцільно використовувати той діагностичний інструментарій, що відповідає «моделі здібностей». Особливістю цього інструментарію є те, що він не вимагає від досліджуваного сформованої здатності до саморефлексії, розвиненого словникового запасу та великого обсягу уваги. Це повністю відповідає психологічній характеристиці дітей дошкільного віку.

В розділі надається аналіз методик, що були знайдені під час опрацювання психологічної літератури з вказаної тематики. Виявлено недоліки та переваги названих методик. Дані систематизовано та зведено у таблиці.

Схарактеризовано критерії, згідно змісту яких адаптовано та модифіковано методики діагностики. Дослідження велось за чотирима критеріями з використанням дев'яти діагностичних методик, визнаних валідними у науково-психологічній літературі. Обробка даних проводилась згідно рекомендацій авторів діагностичних методик.

Було визначено три рівні розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) дитини дошкільного віку: низький, середній та високий, та надано їхній опис.

Результати констатувального етапу експерименту показали, що більшість дітей має середній (30,0%-56,0%) або низький (73,0%-78,1%) рівень ЕІ, причому дані вар'юються відповідно до конкретної методики. А саме:

- згідно отриманих даних можемо констатувати, що *проективні малюнкові методики* показують низький рівень здатності до емпатії досліджених дітей.
- *методика у формі інтерв'ю* виявляє середній рівень емпатії у тих самих дітей. Обидві методики показників сприйняття дітьми ознак емоцій однозначно вказують на низький рівень сформованості цього критерію.
- *показ сюжетної картинки* дає як результат майже половину досліджуваних на середньому рівні та майже стільки ж – на низькому.
- у той час як використання *асоціативної методики* призвело до високих показників.
- останній, четвертий критерій досліджувався за допомогою *комунікативно-наочних методик*, що показали середній рівень ситуативного прояву емоцій (Див. Додаток 6).

Отже, те наскільки повно та у якому обсязі діти старшого дошкільного віку сприймають емоційний зміст, залежить від способу дослідження цього критерію. Проведена робота підтверджує так звану «наочність мислення» дітей дошкільного віку – методики з використанням карток, світлин та сюжетних малюнків виявились більш адекватними щодо виявлення реального рівня емоційного інтелекту у дошкільників. Це іще раз доводить, що діти дошкільного віку краще сприймають інформацію за використанням наочності.

Також цікавим висновком є те, що якщо порівнювати нормотипових дітей із дітьми з особливостями у розвитку, то нормотипові діти мають дещо нижчий рівень емоційного інтелекту (18,35%) в порівнянні з дітьми з ООП. Причому, немає різниці, які це саме особливості розвитку – мовленнєвого

(23,23%) або психічного (23,81%) характеру. Це можна пояснити тим, що постійне спілкування в колективі дітей, де у кожного є деякі особливості розвитку, змушує дітей несвідомо враховувати їх і тим самим розвивати свою емоційну гнучкість. Така ситуація стосується також і вихователів. Цей момент є позитивним. Педагоги таким чином вчаться самі, а отже, можуть навчити також дітей групи бути емоційно розумними. Інший цікавий висновок випливає з того, що емоційна розумність не залежить від статевих відмінностей (18,08% високого рівня у хлопчиків та 20,0% у дівчаток). Це може нарешті розвіяти міф про те, що дівчатка більш емоційні, а «хлопчики не плачуть». Така позиція ще зовсім донедавна панувала серед дорослих, а іноді ще зустрічається як поміж батьків, так і у деяких педагогів.

Додаткові інструменти діагностики (анкетування батьків та педагогів) виявили цікавий факт. Більшість батьків оцінює своїх дітей як особистостей з високим рівнем емоційного інтелекту, у той час як обидва вихователя, здебільшого оцінюють дітей своєї групи як осіб з низьким або середнім рівнем емоційної розумності, що відповідає дійсності і підтверджено результатами діагностичних досліджень. З цього може впливати, що батьки (у більшості) дійсно не в змозі адекватно оцінити емоційні здібності своїх дітей. Що в свою чергу може вказувати на низький рівень їхнього особистого емоційного інтелекту. Тож, обов'язковою складовою методики розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах ЗДО має бути просвітницька психолого-педагогічна робота з батьками щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку та способів розвитку емоційного інтелекту – свого та своїх малюків. Вона може включати не тільки бесіди та консультації, а й тренінги, круглі столи та інші інтерактивні способи взаємодії з батьківською спільнотою, завдяки яким вони разом із дітьми мали б змогу отримати практичні навички з розвитку емоційного інтелекту. Щодо вихователів, то їхня оцінка емоційного розвитку дитини може свідчити про більш адекватне сприйняття дітей групи. На це є декілька причин. Перша – неупереджене ставлення до

кожної дитини, що є одним із показників професійної компетентності вихователя, яка підживлюється також і суто психологічним фактором – як-то кажуть, «з боку видніше»; друга – специфіка роботи у дитячому дошкільному закладі вимагає від вихователя бути емоційно гнучкою людиною, що також притаманно й іншим допомагаючим професіям (психолог, соціальний працівник, вчитель, лікар та ін.); по-третє, у закладі дошкільної освіти передбачено посаду практичного психолога, одним з напрямків діяльності якого є просвітницька робота – тренінги та інші заходи, що так чи інакше сприяють підвищенню рівня розвитку емоційного інтелекту педагогів. Безумовно, існують й інші причини, що можуть бути виявлені при проведенні подальших досліджень цього питання.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: 2, 4(Додаток 14).

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аналіз наукової літератури з питань діагностики емоційної сфери дитини показав, що цілі проведеної нами діагностики найбільш наближені до основних понять цілепокладання такої галузі науки, як педагогічна діагностика. Це досить нова галузь психолого-педагогічної науки, проте низка вчених фундаментально розглянула теоретичні та практичні аспекти цього питання. Це, насамперед, такі вчені як В. Галузяк та І. Холковська. Також, близькою за змістом є сфера наукових інтересів дослідниці О. Олійник, що займається експериментальним аспектом у контексті вивчення педагогічних механізмів розвитку емоційної культури дітей старшого дошкільного віку. Педагогічна діагностика емоційної сфери дошкільника описана також у працях О. Мойзріст та С. Матвієнко.

Спираючись на надбання вказаних дослідників, ми визначили, що при проведенні оцінки компетентності дитини дошкільного віку необхідно виконувати наступні вимоги: конкретність, чіткість, об'єктивність, зацікавленість, зрозумілість, оптимістичність, мотивованість, виваженість, стимульованість, шанобливість, тощо (Галузяк & Холковська, 2015).

Здійснення оцінки компетентності дитини-дошкільника має підпорядковуватись наступному мотиву: визначення сильних і слабких сторін розвитку, визначення причин та характеру допомоги, якої потребує малюк (Матвієнко, 2012).

У контексті нашого дослідження, об'єктами оцінювання розвитку дитини дошкільного віку виступає його емоційна компетентність, а саме рівень розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку.

Важливо для діагностики те, що у формі прояву емоційний інтелект пов'язаний з когнітивною сферою (усвідомлення емоції), а також з

поведінковою (реальний прояв емоцій). Рівень же розвитку емоційного інтелекту дитини залежить від багатьох факторів.

Практична перевірка описаних у попередньому розділі методик та подальший їх аналіз виявив певні недоліки та переваги. Враховуючи результати цієї роботи було складено комплекс методик, який на думку автора якнайкраще висвітлює позиції, на основі яких можна скласти «емоційний портрет» дитини-дошкільника та виявити реальний рівень розвитку емоційного інтелекту на певному етапі її розвитку.

Ефективність методики розвитку емоційного інтелекту дошкільника в умовах ЗДО має підтвердити експериментальна перевірка розроблених положень у процесі педагогічного експерименту. Наступним етапом дослідження відповідно стало проведення констатувального та формульовального етапів експериментуів, у межах яких було здійснено апробацію розробленої методики.

3.1. Методика розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Як вказувалось раніше, з питання розвитку емоційного інтелекту виділяється існування двох позицій. Відповідно до першої (Mayer, 1993), емоційний інтелект – це властивість, яка характеризується достатньою стійкістю, внаслідок чого його практичне покращення є відносно складним завданням. Опоненти першої позиції вважають, що емоційний інтелект розвивати можна. Емоційний розвиток проявляється у свідомому регулюванні емоцій.

Так, наприклад, С. Стейн та Г. Бук порівнюючи IQ та EQ, показують, що відмінність когнітивних та емоційних здібностей полягає в тому, що IQ зберігає практично постійну величину, а EQ підвищується із віком. В результаті вони роблять висновок про те, що EQ – не природна схильність, яка має відношення до здатності людини добре проявляти себе в якійсь конкретній навичці, роді занять або галузі науки (Stein & Book, 2000).

Вірогідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту підтверджують дослідження Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, В. Зарицька, Е. Носенко, Г. Бхарвані. Розвиток емоційного інтелекту в тренінгових групах розглядають А. Костюк (шляхи розвитку емоційного інтелекту у дорослих), В. Зарицька (розвиток ЕІ в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю), М. Журавльова (розвиток ЕІ у студентів психологічного напрямку), С. Могиляста (розвиток ЕІ у старшокласників), Н. Трофаїла, Т. Котик (розвиток ЕІ в учнів початкової школи).

Про синзетивність саме дитячого вікового періоду для розвитку емоційного інтелекту говорять М. Зайднер, Дж. Меттьюс, Р. Робертс, С. Дерев'янка тощо.

Зупинимося докладніше на методологічно-понятійному апараті нашого дослідження.

Для того, щоб визначити конструкт «розвиток емоційного інтелекту», спочатку зупинимося на розумінні розвитку. Розвиток людини – це процес послідовного руху, зміни у менталітеті, організмі, духовній та інтелектуальній сферах. Також, «це процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» (*Словник української мови*, 1977; с. 631).

Відповідно до педагогічного словника (Гончаренко, 1997), «розвиток особистості – це процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання» (с. 281).

Згідно тезариусу концептуальних понять дошкільної педагогіки, «виховання» – це спеціально створені умови, що сприяють розвитку дитини; «розвиток» – процес кількісних і якісних змін, що відбуваються під впливом різних факторів, у тому числі і виховання; «формування» – спеціально організоване управління життєдіяльністю дитини з урахуванням сукупності чинників; «навчання» – спеціально організований процес взаємодії

вихователя з дітьми, спрямований на передачу інформації, її переробку та створення нової (Шадських, 2006).

Отже співвідносячи визначення розвитку та основних категоріальних понять дошкільної педагогіки з наведеними в попередніх пунктах визначеннями емоційного інтелекту, приходимо до наступного розуміння досліджуваного конструкту. Розвиток емоційного інтелекту – це процес, а також і результат внутрішньої та послідовної якісної і кількісної зміни особистісних властивостей, що забезпечується через набуття в результаті різноманітних впливів навичок, що відповідають за розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечують управління емоційним станом, сприяють самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

Проблема емоційного розвитку найчастіше згадується у науково-методичній літературі у контексті формування моральних якостей особистості дошкільнят. Згідно з соціологічними дослідженнями серед батьків та вихователів, незалежно від інтересу до раннього інтелектуального розвитку, найціннішими якостями дітей вважаються доброта та чуйність. У більшості освітніх програм для дітей дошкільного віку існує розділ, який присвячений вихованню моральних якостей особистості. Цей предмет може мати різні назви, такі як «соціально-емоційне» виховання, «моральне» виховання або «формування гуманного ставлення» до інших людей тощо. Важливість цього завдання очевидна. Саме у дошкільному віці складаються основні емоційно-моральні інстанції, оформляються та зміцнюються основи особистості та ставлення до інших людей.

Г. Bharwaney (2000a, 2000b, 2001a, 2001b) вказує, що ЕІ можна розвивати цілеспрямовано, за допомогою комплексу заходів, і найсприятливіший період для цього – це дитячий вік. Д. Гоулман також стверджує, що дитинство та підлітковий вік надають кращі можливості для розвитку ЕІ (Гоулман, 2018).

Методи розвитку емоційного інтелекту можуть бути різними, серед яких дослідники виділяють: сімейне виховання; відносини в суспільстві; близькі стосунки з протилежною статтю; а також життєвий досвід, який Д. Гоулман називає «найкращим вчителем».

До важливих факторів у розвитку емоційного інтелекту відносять: спадковість, виховання та навколишнє середовище (Дерев'янка, 2016). Рівень емоційного інтелекту матері впливає на рівень емоційного інтелекту дитини. «На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, який відображає закономірності світу, емоційний інтелект є відображенням внутрішнього світу особистості та пов'язаний з поведінкою особистості, взаємодіє з реальністю, фокусує на пізнанні та використанні власних емоційних станів й емоцій оточення для вирішення проблем, регуляції поведінки» (с.46).

Л. Буркова (2010) визначає три чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту особистості: генотип батьків, соціальне середовище та виховання. Згідно її тверджень, що попри те, що емоційний інтелект частково залежить від генетики, багато вмінь та навичок може бути розвинено упродовж життя.

Зрозуміло, що всі види дитячої діяльності дошкільного віку сприяють розвитку емоцій та почуттів. Діти відчують і навчаються виражати співчуття до літературних і казкових персонажів, а також усвідомлюють і передають різноманітні емоційні прояви у рольових іграх з різними сюжетами. Але головна розвиваюча діяльність – це спілкування з дорослими та дітьми.

Разом з тим, методи такого виховання далеко не такі очевидні і становлять серйозну педагогічну проблему.

В межах теоретико-методологічного дослідження означеного питання, маємо розмежувати понятійні аспекти двох педагогічних концепцій: концепції формування та концепції розвитку.

За визначенням, «розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес

сходження від нижчого до вищого, від простого до складного» (Бажан, 1983). За Г. Костюком, «розвиток – безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» (Шапран, 2016, с. 358).

Виділяють три види розвитку людини: 1. фізичний (йдеться про ріст організму, кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів); 2. психічний (характеризується процесами змін і становлення психіки людини); 3. соціальний (вирізняється процесом оволодіння людиною соціальним досвідом). Вочевидь, що наше дослідження послугує вивченню певного аспекту саме соціального розвитку.

Формування ж особистості – «це результат розвитку особистості під впливом середовища, спадковості і виховання; становлення людини під впливом зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку» (Шапран, 2016, с.434). Тобто формування відбувається в результаті розвитку і виховання і визначається як цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю.

Отже, робимо висновок, що розвиток і формування розрізнені навіть на рівні визначень. Якщо ж повернутись до змістово-концептуальної різниці, то формуємо наступне.

Концепція формування має місце за умов виконання педагогом функцій організатора і керівника процесу навчання. Спочатку, взаємодія між людьми здійснювалась у форматі, де одна сторона виконувала роль виконавця, що діяв згідно з планом, визначеним ззовні. Проте, така стратегія мала свої недоліки, що призвело до необхідності перегляду позицій учасників педагогічного процесу. Це в свою чергу спричинило інтенсивний розвиток ідей особистісно-орієнтованого навчання і виховання, де

спілкування між суб'єктами вважається більш рівноправним і враховує інтереси та потреби кожної сторони, що відбиваються у концепції розвитку.

Концепція розвитку передбачає організацію особливих міжособистісних стосунків у межах системи освіти, очікуваним результатом яких є всебічний розвиток особистісного потенціалу людини, його самоактуалізація. У рамках цієї стратегії налагодження стосунків між суб'єктами освітнього процесу відбувається на основі взаємної поваги й шанобливого ставлення до особистості останнього. Концепція розвитку має місце за умов, коли на основі даних діагностики особистих характеристик здійснюється подальше планування навчального процесу. Тобто, результати контрольної та діагностичної діяльності організатора освітнього процесу стають основою для створення особистої програми розвитку окремого здобувача освіти з урахуванням притаманних йому особливостей. Логічним і необхідним продовженням цього процесу є залучення його до різних видів пізнавальної діяльності з метою забезпечення ефективного розвитку здібностей, нахилів, формування комплексу знань, умінь, навичок на оптимальному рівні співвідношення складності й доступності.

Обидві концепції мають місце у реальному освітньому процесі. Можна стверджувати, що вони є результатом теоретичного узагальнення основних відомих підходів до виконання педагогічним працівником професійних функцій. Розуміння педагогічної технології у загальному вигляді як певного науково обґрунтованого алгоритму дій, що забезпечує досягнення заздалегідь запланованого результату, показує, що обидві розглянуті концепції мають право на існування.

Проте, концептуальна ідея нашого дослідження є найбільш дотичною саме до концепції розвитку. Саме в межах останньої, науковцями сформульовано конструкт «педагогіки розвитку». Згідно позицій С. Ладивір, впровадження педагогіки розвитку – це суть модернізації системи дошкільної освіти. Вона передбачає особистісно-гуманний підхід в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти. Головна ідея педагогіки розвитку

покладається на визначення ознак розвитку особистості, що були надані С. Максименком. За його твердженням, розвиток – це «відсутність жорстокої віднесеності до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразку, еталону; наступність, тобто обумовленість попередніми стадіями розвитку; цілісність, коли система розвивається загалом і не випереджає розвитку окремих частин; універсальність розвитку людських потенцій, яке є самометою» (Ладивір, 2013, с.23).

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наукові *підходи* та *принципи*.

Серед *підходів*, що реалізуються у нашому дослідженні називаємо:

- *акмеологічний* – орієнтується на максимальну творчу реалізацію педагога да дитини у всіх своїх виявах;
- *валеологічний* – має на увазі головну увагу приділяти збереженню здоров'я вихованця;
- *гуманістичний* – впровадження ідей гуманістичної педагогіки;
- *діяльнісний* – як результат роботи за методикою мають бути певні дієвпевних ситуаціях емоційного змісту;
- *діагностичний* – розробка методики та її структурно-функціональної схеми, а також доведення їхньої ефективності відбувається шляхом діагностики початкового та кінцевого рівня розвитку емоційного інтелекту дошкільників;
- *інтегральний* – робота за методикою має бути інтегрована в освітній процес закладу дошкільної освіти;
- *історичний* – аналіз виникнення та розвитку парадигм феномену емоційного інтелекту;
- *комунікативний* – забезпечується підтримкою взаємодії та спілкуванням всіх учасників освітнього процесу під час роботи за методикою;

- *комплексний* – мається на увазі облік та аналіз усіх взаємодіючих елементів освітнього процесу та врахування цієї взаємодії в межах роботи за методикою;
- *культурологічний* – поєднання в цілісному освітньому процесі культурних, знанневих, соціальних та інших явищ в єдиний напрямок, метою якого є розвиток особистості дитни;
- *особистісно-орієнтований* – створення та забезпечення такого освітнього середовища та педагогічних умов, які б максимально сприяли розвитку дитини як індивідуальності;
- *практико-орієнтований* – однією з важливих цілей методики покладаємо практичну значущість проведеної роботи;
- *системний* – методологічною орієнтацією в дослідженні є уявлення про об'єкт дослідження як про систему, що у свою чергу є множиною взаємопов'язаних елементів;
- *соціокультурний* – врахування закономірностей онтогенезу дитини, що виявляється в інтеріоризації її діяльності (сумісно з дорослим);
- *середовищний* – вплив на результат характеристик педагогічного середовища;
- *цілісний* – розглядає процес розвитку емоційного інтелекту як цілісний об'єкт, якому властивий певний набір характеристик;
- *ціннісний* – зорієнтований на певний набір цінностей, що у педагогіці транслуються як загальнолюдські.

Розглянемо тепер *принципи*, якими керується дослідження. Їх було поділено на три групи: наукові, загальнодидактичні і специфічні. До наукових принципів, пов'язаних із розвитком емоційної розумності було віднесено принципи: термінологічний, функціональний, пізнавальний. Серед загальнодидактичних: культуровідповідності, системності та послідовності, науковості, зв'язку навчання з життям, наочності.

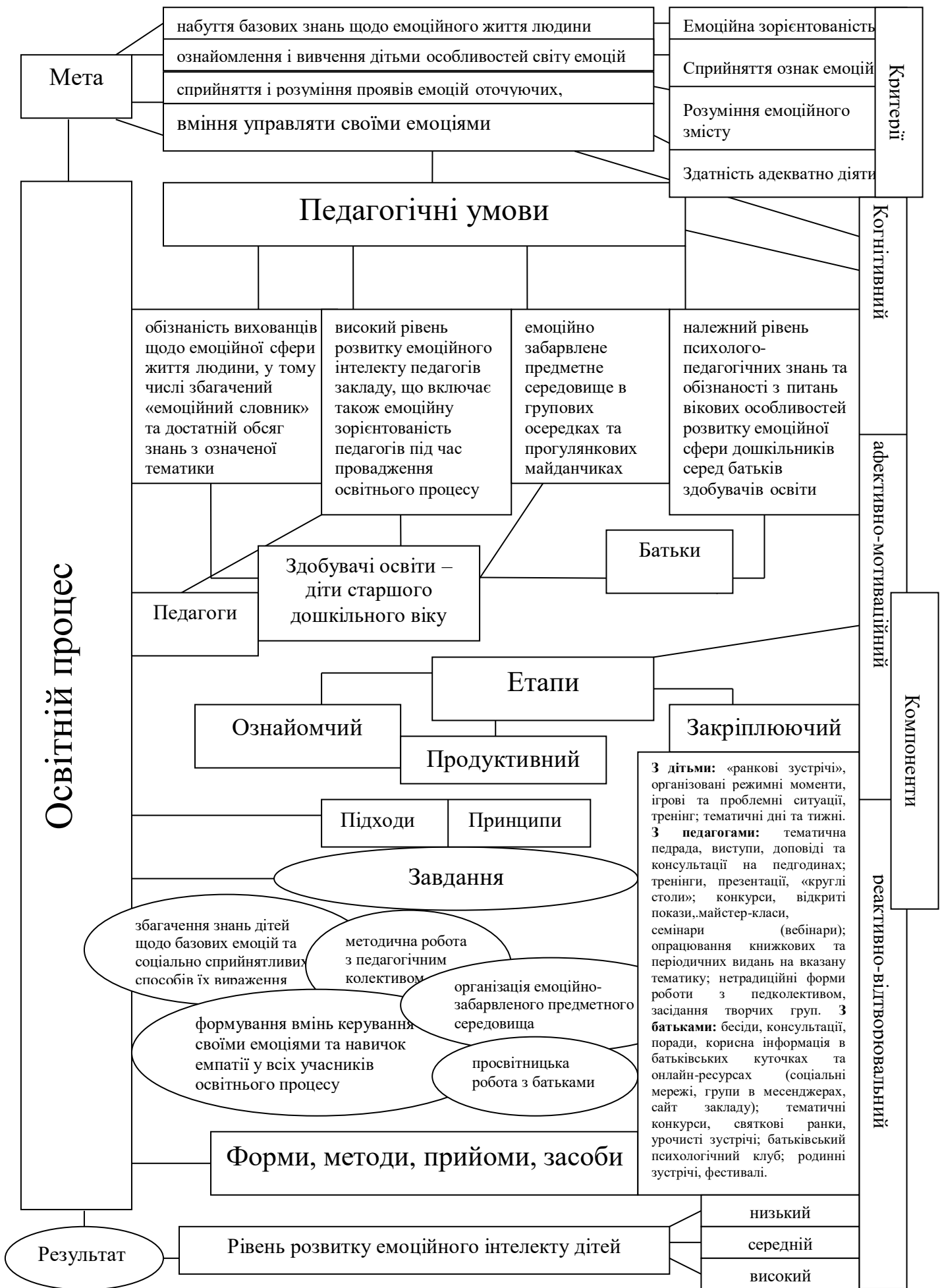


Рис. 3.1.1. Структурно-функціональна модель розвитку ЕІ дитини старшого дошкільного віку

До специфічних принципів розробленої нами методики належить принцип особливої синзетивності вікового періоду відносно розвитку емоційного інтелекту та принцип інституційності (адже педагогічні умови обґрунтовано саме відносно закладу дошкільної освіти).

Теоретичний аналіз поняття «емоційний інтелект» а також аналіз результатів констатувального етапу експеримента дозволив нам розробити структурно-функціональну модель методики розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку (Рис. 3.1.1).

Розпочали ми побудову методики розвитку емоційного інтелекту з головного питання – визначення мети, що обґрунтовує її призначення. Зважаючи на головну проблему дослідження *мета* полягатиме у підвищенні рівня розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку, яку ми поділили на чотири напрямки: набуття базових знань щодо емоційного життя людини; ознайомлення і вивчення дітьми особливостей світу емоцій; сприйняття і розуміння проявів емоцій оточуючих; вміння управляти своїми емоціями.

Також, розроблена нами методика має чітко окреслені *функції*. Основними з них є: пізнавальна, розвивальна, виховна, соціальна. Пізнавальна функція виявляється в оволодінні дошкільниками знань щодо емоційного життя людини, розширенні емоційного словника, тобто набутті специфічної знаннєвої компетенції. Розвивальна – виражається через створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини через розуміння своїх емоцій та емоцій оточуючих. Виховна функція відповідає за ціннісну, морально-етичну, культурну та світоглядну компетенції. Соціальна – визначає навички комунікативної взаємодії через емоційно-чутевий аспект особистості.

Зазначимо, що останнім часом надзвичайно активно ведуться дебати щодо розвитку емоційного інтелекту (EI) та доцільності раннього емоційного

розвитку дитини, що виступає основою для подальшого гармонійного розвитку особистості.

Проте, окреслений аспект потребує наукових досліджень, які б забезпечили експериментальну перевірку ефективних способів досягнення такого рівня емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, який би сприяв повноцінному гармонійному розвитку дитини та поступовій позитивній соціалізації як в загальному соціальному просторі, так і в різних освітніх середовищах, у тому числі у закладі дошкільної освіти.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники пропонують програми розвитку емоційної сфери, здебільшого спрямовані на корекцію негативних психологічних станів: боротьбу зі страхами, зниження агресивності, покращення взаємин із оточуючими тощо.

А щодо емоційного інтелекту вочевидь передбачається, що він природним чином розвиватиметься в міру дорослішання дітей, які розширюють простір взаємодії, вчаться визначати емоції, орієнтуватися на емоційний стан оточуючих. Але на нашу думку, для розвитку емоційного інтелекту необхідний спеціально організований психолого-педагогічний супровід.

В процесі теоретичного аналізу досліджуваної проблематики, було виявлено, що засоби впливу на розвиток емоційного інтелекту різняться в межах психоаналітичного, гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямків (Котик, 2020).

Психоаналітичний напрямок акцентує необхідність нейтралізації захисних механізмів, що заважають усвідомленню та вираженню власних емоцій та почуттів.

Гуманістичний напрямок переважно акцентує увагу на емоційні аспекти – почуття, а не інтелектуальні судження, оцінки. Кінцевою метою є розвиток здібностей до рефлексії і саморегуляції, емпатії та фасилітивного впливу (тренінг-навичок та вмінь).

Поведінковий напрямок розглядає довільні способи управління емоціями та їхнім експресивним вираженням. Способи розвитку емоційного інтелекту мають на меті формування стереотипів емоційної поведінки, що відповідають соціально-прийнятому реагуванню; гальмуванню дезадаптивних форм емоційної поведінки; оволодінню прийомами саморегуляції та навичками самоконтролю.

Нашу увагу, як прихильників педагогічного впливу на особистість дитини з метою розвитку емоційної розумності, привернув саме **когнітивний напрямок**. Тут переважає акцент на можливості навчання новим способам емоційного мислення, що стимулюють розуміння емоцій та ефективне управління ними. Розвиваючі вправи спрямовані на усвідомлення системи когнітивних оцінок; диференціацію та вербалізацію діапазону переважаючих емоційних реакцій; конструювання адекватних та адаптивних емоційних реакцій на когнітивному рівні, в уяві або на рівні прямих дій. Кінцевою метою методики розвитку емоційного інтелекту когнітивної спрямованості є змінення способів мислення, які підтримують відповідну емоційну поведінку. Тож, як результат – підвищення рівня емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Презентуємо тепер зміст методики, про яку йдеться у дослідженні.

ЗМІСТ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО

Мета: набуття базових знань щодо емоційного життя людини; ознайомлення і вивчення дітьми особливостей світу емоцій, способів пізнання і адекватного вираження свого емоційного стану і настрою, сприйняття і розуміння проявів емоцій оточуючих, вміння управляти своїми емоціями, обирати адекватні способи поведінки в емоційгенних ситуаціях.

Програмовий зміст:

1. Розвиток емоційної компетентності дітей (готовність помічати та розуміти власні емоції та емоції інших людей – розвиток емпатії);
2. Розвивати у дітей уміння та навички практичного володіння засобами

невербального спілкування (виразні рухи, міміка, жести, пантоміма);

3. Розширювати знання дитини про емоційні стани людини та вміння їх адекватно застосовувати в повсякденному житті.

Форми роботи:

1. **З дітьми:** «ранкові зустрічі», організовані режимні моменти, ігрові та проблемні ситуації, тренінг; тематичні дні та тижні.

Засоби: «екран настрою», тематична бесіда, читання та слухання художніх творів, складання колективної розповіді, мімічна гімнастика, рухливі ігри, ігри-забавлянки, лічилки (мирилки), обговорення проблемних ситуацій, сенсорні ігри, дидактичні ігри, психогімнастичні вправи, інсценування казок, гуморесок та життєвих ситуацій, сюжетно-рольові ігри, пальчикова гімнастика, психологічні етюди, малювання (у тому числі нетрадиційними способами), конструювання, аплікація, творчі завдання, розглядання сюжетних картинок за тематикою, слухання та обговорення музичних творів, фізкультхвилинки, ігрові вправи, змагання, розваги (концерти, забави, ігри, вікторини, тематичні вечори, спортивно-музичні, слухання, драматизація, театри).

2. **З педагогами:** тематична педрада, виступи, доповіді та консультації на педгодини; тренінги, презентації, «круглі столи»; конкурси, відкриті покази, майстер-класи, семінари (вебінари); опрацювання книжкових та періодичних видань на вказану тематику; нетрадиційні форми роботи з педколективом (тематичний калейдоскоп, освітянські арабески, методична скарбничка, педагогічна майстерня та ін.); засідання творчих груп.

3. **З батьками:** бесіди, консультації, поради, корисна інформація в батьківських куточках та онлайн-ресурсах (соціальні мережі, групи в месенджерах, сайт закладу); тематичні конкурси, святкові ранки, урочисті зустрічі; батьківський психологічний клуб; родинні зустрічі, фестивалі.

Кадрове забезпечення: директор, методист, вихователі, практичний психолог, музичний керівник (обов'язково); інструктор з фізкультури, керівник гуртка (за наявності).

Успіх емоційного розвитку дітей дошкільного віку забезпечується формами, методами і прийомами.

Як відомо із загальної теорії педагогіки, форма є стійкою, повною організацією педагогічного процесу в єдності всіх його складових. Основними формами емоційного розвитку дітей дошкільного віку є: ігрові заняття, самостійна музична діяльність дітей, спільна діяльність дітей і дорослих у висловлюваннях-імпровізаціях, виставах-імпровізаціях, фотовиставках та ін.

Методи розвитку ЕІ виділяємо наступні:

- метод мотивації до емпатії: вихователь пробуджує у дітей емоційні реакції через розуміння і емпатію емоційних умов іншого, перетворюючись на допомогу;
- метод емоційно-образного впливу, який спрямована на мотивацію дітей до передачі емоційних переживань в образному втіленні за допомогою «занурення» в ситуації емоційного змісту;
- словниковий метод реалізується здебільшого в естетичних бесідах з дітьми і в збагаченні «словника емоцій» дитини;
- ігровий метод, що є одним з основних методів формування емоцій у дітей дошкільного віку.

Відмітимо також, що прийом є практичним механізмом застосування навчально-виховної техніки і технологій в процесі формування свідомої, всебічно розвиненої особистості. До ефективних прийомів емоційного розвитку дітей дошкільного віку відносимо:

1. Створення емоційно-насиченого фону – емоції за допомогою візуальних і звукових засобів, довірчий контакт вихователя з дітьми тощо.
2. Контрастних зіставлень – прийом спонукає дітей порівнювати, зіставляти, шукати аналогії, вибирати з декількох різних видів діяльності.
3. Рольової взаємодії – вводить дитину в ситуацію емоційного спілкування через настрій-образ (наприклад, настрою образів «ведмедя» і

«зайця» в ситуації, коли зайчик дражнить ведмедика, образів «совеняти» і «хороброго гусеняти» в ситуації страху перед загрозою тощо).

4. Синтезу мистецтв – дозволяє збагатити естетичні емоції дітей, поглибити відчуття дитиною художнього настрою і сприяє розшифровці змісту естетичних емоцій.

5. Кольоро-настрій – дає можливість дітям висловити настрій музики, картини, віршу, а також настрій «героя» через колір, вибираючи кольорову картку (колір можна використовувати для оцінювання дитиною заняття: як вона себе почувала під час заняття; сподобалося чи ні; цікаво чи ні).

6. Формули емоційної стійкості – допомагає дітям позитивно мислити, проявляти співчуття, бути зібраними, енергійними і ін. («я – хороший, ти – хороший», «я люблю світ», ін.).

7. Емоційний масаж – заснований на парності контрастних настроїв, регулює емоційні стани дітей (Атемасова, 2010; Мельник, 2018).

Реалізація системних завдань не потребує спеціального матеріально-технічного забезпечення;

Цільова аудиторія: діти старшого дошкільного віку, педагоги, батьки.

В процесі вивчення організації роботи з розвитку емоційної обізнаності старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти, нами було виявлено наступні *педагогічні умови*, за яких означена робота перебігає найефективніше:

1. обізнаність вихованців щодо емоційної сфери життя людини, у тому числі збагачений «емоційний словник» та достатній обсяг знань з означеної тематики;

2. високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів закладу дошкільної освіти, що включає також емоційну зорієнтованість педагогів під час провадження освітнього процесу;

3. емоційно забарвлене предметне середовище в групових осередках та прогулянкових майданчиках;

4. належний рівень психолого-педагогічних знань та обізнаності з питань вікових особливостей розвитку емоційної сфери дошкільників серед батьків здобувачів освіти.

Зупинимося на них докладніше.

Перша умова забезпечується наступним чином. У ході освітнього процесу дошкільнята мають познайомитись із фундаментальними емоціями. В дошкільному закладі діти зазвичай знайомляться з досвідом однолітків, що вербалізують свої переживання, а також з живописом, музикою, літературою. Під час таких занять у дітей розширюється коло усвідомлюваних емоцій, частіше виникає емпатія по відношенню до однолітків та дорослих.

Науковиця Т. Піроженко висловлює думку, що саме емоційне збагачення реакцій, емоцій, почуттів дитини, свідоме розуміння причин і наслідків вчинків та подій у житті людини, виховання вольової регуляції діяльності та опорності до негативних впливів середовища, дасть змогу поступово досягти такого очікуваного результату, як «збереження цілісності особистості та погляд на проблему формування навичок ефективної взаємодії в єдності завдань морального, інтелектуального, духовного розвитку» (Піроженко, Хартман, Палієнко & Павленко, 2016, с.5)

Структурно емоційний розвиток дошкільника в психолого-педагогічній літературі представлено афективним, когнітивним та реактивним компонентами.

О. Олійник (2013) зауважує, що афективний компонент характеризується сукупністю різномодальних індивідуальних переживань дитини (базові емоції, почуття) й включає знання про емоції, їх вербалізацію та інтенсифікацію. Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу (сутність емоцій, способи їх вираження, причини і наслідки, емоційний досвід). Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій (с. 170).

Для дитини-дошкільника найбільш характерними є емоційна нестійкість, яскравість, імпульсивність прояву емоцій, що поступово змінюється більшою адаптивністю. Все це визначає основну спрямованість педагогічної роботи з дошкільнятами – емоційне наповнення життя дитини та надання допомоги в усвідомленні емоцій та їх регуляції.

Також, дослідниця зазначає, що як при навчанні читанню вивчають спочатку букви, а при навчанні гри на музичному інструменті вчать ноти, так і при оволодінні мистецтвом спілкування дітей спочатку треба навчити емоційній азбуці, тобто познайомити з конкретними емоціями.

Ураховуючи вищесказане, слід зауважити, що для формування емоційної сфери дітей дошкільного віку потрібна цілеспрямована робота, яка буде зорієнтована на вербалізування дорослими станів, емоцій, почуттів, переживань – як своїх, так й інших; стимулювання дітей до прояву свого ставлення до тієї чи тієї ситуації, стану, емоції або переживання, спричиненого цією ситуацією; навчання дітей способів адекватного вираження негативних емоцій та вмінь позбуватися їх. Серед завдань вихователів – направити соціальні емоції в адекватне русло, скорегувати їхні активні прояви та навчити дітей їх трансформувати. Зусилля педагогів мають спрямовуватись на ознайомлення дітей дошкільного віку з палітрою емоцій, розвиток культури прояву емоцій, адекватності реакцій відносно життєвих подій.

Якщо ж казати про забезпечення *другої умови*, то необхідно вказати наступне.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає вимоги до змісту дошкільної освіти, головна з яких – допомогти дитині в оволодінні наукою життя, набути відповідної життєвої компетентності. Цю місію в дошкільному навчальному закладі і виконує вихователь – особа, якій батьки довіряють виховання своєї дитини, а держава покладає відповідальність за якісне набуття нею в період дошкільного дитинства відповідного змісту освіти, за її всебічне виховання та гармонійний розвиток, зокрема емоційний.

Великий вплив на розвиток емоційної культури вихованців впливає емоційна культура вихователя. Від рівня розвитку емоційного інтелекту педагога залежить процес розвитку у дітей уявлень про ідеальну поведінку а також ефективність професійної діяльності, саморозвиток педагога та його готовність до труднощів у діяльності. Емоційна культура вихователя є складовою частиною професійної і загальної культури особистості педагога. Можна стверджувати що емоційна розумність педагога є особистісним рівнем засвоєння, функціонування, усвідомлення якостей особистості: наполегливість, витримка, чуйність, стресостійкість, толерантність, вміння вислухати, милосердя, справедливість, дисциплінованість, стриманість.

Емоційна культура складає емоційну компетентність педагога, яка в подальшому впливає на розвиток емоційної розумності вихованців.

Педагог має підвищувати рівень свого професіоналізму і педагогічної майстерності, вести творчий пошук нового, уміти реалізовувати та аналізувати власні творчі педагогічні здібності, відчувати задоволення від творчого результату вихованців, уміти відчувати гордість від визнання іншими власних професійно-педагогічних досягнень (Сухомлинський, 1976; Лобач, 1998).

Якщо вихователь основною своєю позицією обере прийняття, розуміння та визнання, а також плекатиме цю позицію як одну з професійних цінностей, буде проявляти співчуття до вихованців та отримувати задоволення від спілкування з дітьми – можна вважати, що мету гуманістичного виховання, про яке стверджували В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та І. Бех – досягнуто. Необхідно постійно підтримувати емоційні прояви дитини, навіть якщо через це виикають конфлікти та непорозуміння. «Розвиваюче «Я» вихованця має бути постійним предметом піклування вихователя» (Бех, 1998, с. 54).

У своїй діяльності вихователь має проявляти достатню гнучкість у виховних підходах. Так, у плануванні своїх дій він має своєчасно позбуватися від образу попередньої поведінки дитини, як тільки з'являються

перші прояви нового стилю міжособистісних взаємин. Педагог має бути готовим до адекватного реагування на теперішні дії вихованця, а не продовжувати поводитись на основі його вчорашньої поведінки.

Хоча робота над своїми емоційними проявами психологічно є досить складною, проте вже в дошкільному віці дитина в змозі дійсно оцінювати свої емоції, звісно не без допомоги дорослого.

Виховні помилки в цьому контексті можуть бути наступні: педагог або не розуміє, або свідомо нехтує психологічними закономірностями розвитку дитини дошкільного віку.

Проте, забезпечення розвитку емоційної сфери дошкільників – це не лишень теоретичне осмислення вихователем особливостей прояву дитячих емоцій, а ще й досвід оволодіння способів впливу на дитину, педагогічна взаємодія, результат якої – розвиток емоційної сфери кожного малюка. Так проявляється педагогічна техніка, що постає як важливий компонент педагогічної майстерності вихователя.

Сьогодні підготовка вихователів закладів дошкільної освіти відбувається з урахуванням поступового зміщення акцентів від гностичного (знаннєвої парадигми) до компетентнісного підходу, адже головною метою вищої освіти постає розвиток особистості сучасного вихователя, формування в нього професійної компетентності та здатності до активної творчої професійної праці (Косенко, 2014).

Проте, якщо фахівець не отримав достатнього досвіду з цієї тематики, необхідно організувати таку роботу в закладі дошкільної освіти. Саме для поліпшення такої роботи, автором дисертації розроблено тренінг з розвитку емоційного інтелекту для педагогів дошкільної освіти (Додаток 1). З тією ж метою розроблено рекомендації для педагогів ЗДО щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту вихованців.

При складанні даної методики нами було розроблено наступні *рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника.*

Методист. На методиста в закладі дошкільної освіти покладається провідна роль в організації освітнього процесу відносно усіх аспектів навчання і виховання. Не є виключенням і робота з розвитку емоційного інтелекту маленьких здобувачів освіти. Тим паче, що однією з педагогічних умов ефективного перебігу роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільників, нами визначено високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів закладу дошкільної освіти. Зазначимо, що організацію роботи з батьками також покладено на методиста, успішна організація якої забезпечує виконання другої з педагогічних умов.

Тож, основним завданням методиста в означених напрямках, є ефективна організація освітнього процесу, з урахуванням усіх компонентів методики розвитку емоційного інтелекту. Поряд із цим, інші напрямки освітньої роботи в закладі, не повинні бути відкладені та ставати другорядними. Навпаки, ця робота має стати інтегрованою в усі сфери освітнього процесу, та доповнювати основні навчально-виховні завдання у будь-яких режимних моментах організованої діяльності дитячого колективу.

У зв'язку з цим, необхідно внести корективи в річний план закладу (*Додаток 2*) та календарне планування по групам (*Додаток 3*), не змінюючи при цьому сітку занять та допустимих граничних навантажень на дитину.

Вихователь. Головною вимогою до вихователя при роботі з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, є емоційно-позитивне прийняття кожної дитини. На наш погляд, ця вимога розповсюджується не тільки на вказаний напрямок роботи, а й має дотримуватись під час усього навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти. Якщо педагог навчиться «слухати серцем», емоційно адекватно сприймати усе, що відбувається протягом перебування дитини у закладі, навчання і виховання дитини стане на інший, вищий щабель перебігу. Адже загальновідомо, що дитина дошкільного віку усе що з нею відбувається сприймає крізь призму емоцій. Лише емоційно забарвлене спілкування приведе до високих результатів у навчанні та вихованні. І тоді залишиться тільки одне – навчити

дитину контролювати свої емоції та правильно їх виражати. А цим, як й іншим навичкам, навчаються краще всього за прикладом дорослого. Тож, завданням вихователя дошкільного закладу – бути емоційно обізнаним, емпатійним, з розвиненим емоційним інтелектом.

Окрім того, в режимні моменти організованої діяльності дітей необхідно включити обговорення, бесіди щодо емоційного стану дітей під час тих чи інших дій дошкільника (див. Додаток 3). Також, обговорювати дії та емоційні стани казкових персонажів, вживати прийоми «оживлення» неживих предметів, з метою розвитку навичок емпатії у дітей.

Практичний психолог. Як доведено засновниками поняття «емоційний інтелект», він формується протягом усього життя, на відміну від когнітивного. Одним із завдань практичного психолога у закладі освіти є не тільки розвивати когнітивну та емоційно-вольову сферу вихованців, а й підтримувати позитивний психологічний клімат в педагогічному колективі. А цьому якнайкраще сприяє підвищення рівня емоційного інтелекту педагогів, є профілактикою їхнього емоційного вигорання.

Згідно цього, практичний психолог закладу має включити до річного плану своєї роботи наступні заходи: тренінг на тему розвитку емоційного інтелекту та профілактики емоційного вигорання педагогів; консультації для педагогів щодо розвитку емоційного інтелекту дошкільників, особливо у старшому дошкільному віці, коли здатність до комунікації вирізняється найбільшою усвідомленістю; консультації для батьків щодо особливостей розвитку емоційної сфери дошкільника у різні вікові періоди; включити заходи з розвитку емоційного інтелекту до щорічного Тижня психології; за потребою надавати консультації педагогам та батькам, а також адміністрації щодо питань найефективнішої організації роботи з означеного напрямку.

Щодо безпосередньої роботи з дошкільниками, окрім корекційно-розвивальних занять, доречно буде проводити діагностику рівня сформованості емоційного інтелекту на початку та в кінці навчального року.

Музичний керівник. З огляду на специфіку освітньої роботи музичного керівника в закладі дошкільної освіти, не можна не відзначити, що він якнайближче причасний до прояву емоцій на заняттях. Адже без емоційного відгуку неможливе ані сприйняття, ані відтворювання співів, музично-ритмічних, танцювальних рухів та інших видів діяльності на музичному занятті. Тому завданням музичного керівника щодо розвитку емоційного інтелекту дошкільника є створення умов для прояву позитивних емоцій та подальша підтримка відповідного настрою під час заняття. Але там, де необхідним є вияв інших емоцій та станів – підтримати і такі вираження. Як і раніше, необхідно залучати дітей до впізнавання настрою музики. Для цього використовувати програмові твори з яскраво вираженим емоційним забарвленням. Враховувати контраст в поданні матеріалу. Наприклад, спочатку дати прослухати «Гумореску» В. Косенка, а потім «Колискову» Л. Ревуцького. Також, пропонуємо таку гру: діти слухають музичний твір, або його фрагмент, а потім розповідають яку картинку побачили під час прослуховування, а також що відчули.

Під час знайомства дітей із музичними інструментами, буде доречно наголосити на висоті тону звучання інструменту та співвіднести його із певною емоцією, настроєм людини. Потім використовувати набуте таким чином знання на початку заняття, запропонувавши дітям виразити свій настрій за допомогою музичного інструменту. Це допоможе музичному керівнику адекватно взаємодіяти з дитиною під час заняття, та водночас зніме емоційну напругу та налаштує дошкільника на позитивний, робочий лад.

Інструктор з фізкультури. Заняття з фізичного розвитку є одним із найулюбленіших видів занять серед малечі. Виконуючи різноманітні рухи та вправи, діти виплескують свою бурхливу енергію, врівноважуючи свій психічний та фізичний стани. Під час проведення занять з фізичного розвитку, можна з легкістю впроваджувати прийоми, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту. Наприклад, запропонувати дошкільникам виразити

через знайомі рухи та вправи свій настрій. Або ж : призначаємо синій обруч – сумним, жовтий – веселим. М'ячем кидаємо спочатку в сумний обруч, потім у веселий.

Керівник гуртка. Однією з базових характеристик сприйняття дитини дошкільного віку, як відомо, є конкретність та емоційність мислення. Такою особливістю не можна нехтувати на заняттях з гурткової роботи за освітньою лінією *«Іноземна мова»*, що відповідає варіативній складовій базового компоненту дошкільної освіти.

Розвиток емоційного інтелекту можна розпочати виконуючи завдання формування *соціокультурної компетенції*, що передбачено програмою «Англійська мова для дітей дошкільного віку», через опрацювання норм поведінки, правил етикету, які загальноприйняті в Україні та англійськомовних країнах (Кулікова & Шкваріна, 2015). Перший етап роботи з розвитку емоційного інтелекту на гурткових заняттях з англійської мови найдоречніше провести при вивчанні теми «Я та моя родина», другий етап – «Свята (Різдво, Великдень, День народження)». Проте, не слід нехтувати загальними принципами дидактики, зокрема таким як систематичність навчання. Тобто, використання вже вивченого матеріалу протягом усього навчального року. Слова підбадьорювання («That's great!»), або жалю («I am upset...»), або вираз інших емоцій відповідно ситуацій, що виникають протягом освітнього процесу, мають повсякчас використовуватись педагогом при проведенні занять. Керівник гуртка, як і вихователь, саме через емоційний відгук має викликати у дітей інтерес до вивчення англійської мови та підтримувати цей інтерес упродовж усього періоду навчання.

При виконанні завдань STREAM-освіти, в другій половині дня доцільно організувати проведення гуртка «Основи робототехніки». З метою розвитку емоційного інтелекту пропонується використовувати добірку з 13-ти освітніх ситуацій на тему «Емоції людей». Детальний конспект занять та методичні рекомендації з названого курсу надають автори О. Полєвікова та Т. Швець (2018).

Не можна обійти увагою працю С. Ванжі (2015), створену на допомогу вихователям та практичним психологам закладу дошкільної освіти. Пропонований у посібнику курс дозволяє в ігровій та доступній формі вирішити питання емоційної розумності старшого дошкільника. Цей курс, хоча і не передбачений державними програмами, проте має змогу безпосередньо впливати на якість освітнього процесу. Знання та навички, якими дитина оволодіє під час основних занять та під час гурткової роботи, взаємодоповнюють одне одного.

Також, педагог має пам'ятати, що в умовах дошкільного навчального закладу виняткове значення для розвитку емоційного інтелекту дитини набуває відношення до неї вихователя. Ставлення вихователя до дитини – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, особливостей розуміння та сприйняття характеру дитини, її вчинків.

Компоненти емоційного ставлення до дітей називаємо наступні: дії вихователя, загальний емоційний фон у роботі вихователя, особливості прийняття дитини, наявність та характер дистанції між вихователем та дитиною.

Порушення взаємовідносин між дитиною і дорослим, неувага, негативний вплив з боку дорослого – негативно впливають на нервову систему дошкільнят, викликаючи в одних грубість і агресивність по відношенню до оточуючих, в інших – замкнутість, нетовариськість, зниження загального тону.

Вплив відносини вихователя на емоційне самопочуття дошкільника групи дитячого садка виявляється у наступних характеристиках: особливості емоційного ставлення вихователя до дитини, форми педагогічного спілкування, вплив індивідуального стилю педагогічної діяльності на емоційне самопочуття дитини.

В очевидь, найбільш сприятливим для емоційного розвитку дітей та розвитку емоційного інтелекту, позитивного досвіду переживань є

демократичний стиль педагогічної діяльності, що спирається на потреби дитини у позитивних емоціях та претензії на визнання.

Як вказує Н. Трофаїла, вихователю в кожній конкретній ситуації необхідно зрозуміти причину емоційного дискомфорту дитини та вибрати ту форму спілкування з нею, яка адекватна типу поведінки дитини та незадоволеній потребі (Трофаїла, 2016).

Погоджуємося з висновками іншої дослідниці – Н. Бачинської (2017), яка свідчить що стратегія поведінки педагога в розв'язанні завдань емоційного розвитку дошкільника має бути такою:

1. Усвідомлювати, що емоції – провідний психічний процес в дошкільному віці.
2. Позитивне ставлення до емоційності дитини.
3. Враховування індивідуальних особливостей емоційної сфери кожної дитини.
4. Уникати звинувачень у бік дитини або її батьків щодо емоційних проявів малюка.
6. Індивідуальний підхід до емоційно неблагополучних дітей.
7. Спонування до щоденного фіксування своїх емоційних станів.
8. Залучення родини до окресленого напряму педагогічної діяльності.
9. Врахувати у плані своєї роботи розвиток емоційної сфери дошкільника як окремий напрямок роботи.

Щоб схарактеризувати *третю умову*, необхідно зазначити, що розвиток емоційного інтелекту має відбуватися в умовах особливого виховного середовища.

Ще Л. Виготський говорив, що виховувати – значить організувати життя; в правильно організованому середовищі – правильно ростуть діти. Спеціально створене середовище повинно являти собою особливий виховний простір, що забезпечує дитині пізнання та засвоєння істинно людського, пізнання себе як людини, прояв своєї істинної індивідуальності в усіх сферах діяльності, та вироблення їм власних емоційно-ціннісних орієнтацій. В

умовах такого середовища головною цінністю виступає особистість людини та її емоційний світ.

Основним механізмом створення особливого виховного середовища є взаємодія та включення в спільну діяльність батьків, педагогів, дітей, інших дорослих на основі діалогу, що базується на загальних цінностях, у результаті якого виникає готовність взаємозбагачення та зближення учасників, досягається відкритість і встановлюється рівноправність їх відносин, вирішується спільна мета розвитку особистості дитини. Тільки особливе виховне середовище сприятиме «проростанню» та прояву людського в дитині.

Процес формування емоційно-ціннісних орієнтацій необхідно будувати таким чином, щоб цінності пізнавались дітьми як особистісні, внутрішньо прийняті. Для цього недостатньо оволодіння дитиною емоційним світом лише на понятійному рівні. Необхідна робота внутрішньо-особистісних механізмів. Допомогти дитині відчувати, усвідомити, осмислити свій досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, включити його в ціннісно-орієнтаційну діяльність, яка передбачає створення особистісно-орієнтованих ситуацій і здійснення ціннісного вибору, – все це створить певні умови для розвитку у дітей емоційної обізнаності (Піроженко, 2014).

Безсумнівно, основним чинником, що впливає на розвиток емоційності дитини, виступає довкілля. При цьому під середовищем розвитку в дошкільному освітньому закладі розуміється спосіб організації простору та застосування обладнання з метою безпеки, психологічного благополуччя дитини, її розвитку (Карабаєва & Терещенко, 2020; Софій & Найда, 2019).

Організуючи середовище дошкільного навчального закладу, необхідно, щоб педагоги були спрямовані на організацію не тільки предметно-розвивального, а й на створення емоційно-розвивального середовища, що сприяє багатогранному та повноцінному розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини дошкільного віку як основної умови його майбутнього благополучного та гармонійного розвитку.

Для реалізації цієї умови необхідно окреслити компоненти середовища, що впливають на емоційну атмосферу дошкільного навчального закладу.

В процесі дослідження було визначено наступні компоненти освітнього середовища ЗДО:

- емоційно-підтримуючий компонент середовища – передбачає професійну установку вихователів на створення емоційно-розвивального середовища в групі дошкільного навчального закладу;

- емоційно-настроюючий компонент середовища, що виражається у зовнішній обстановці, що передбачає, наприклад, колірне рішення дошкільного закладу загалом і групи зокрема, зручність меблів тощо; - емоційно-стабілізуючий компонент середовища, що виражається у здійсненні режимних моментів, що зумовлюють процес перебування дитини в групі дитячого садка;

- емоційно-активізуючий компонент середовища ЗДО, що розкривається у різноманітній зайнятості дітей – ігри, заняття, сюрпризні моменти;

- емоційно-тренувальний компонент середовища, що передбачає організацію та проведення психогімнастичних вправ, ігор, завдань тощо.

Для розвитку емоційного інтелекту дошкільника вихователь має створити позитивний емоційний настрій у групі, атмосферу емоційної безпеки, спонукати у дітей спільні емоційні переживання (сум, радість, подив) іграх, святах, на прогулянці, розвивати вміння дітей звертати на міміку, жести та інтонацію дорослого. Включення емоційно-розвивального середовища, а також представлених ігор та вправ в освітній процес допоможе стабілізувати емоційний стан дитини. Діти починають виявляти більше емпатії, краще інтерпретують емоції однолітків та дорослих людей. Таким чином, рівень емоційного інтелекту дитини підвищується.

Для створення оптимальної емоційної атмосфери у групі, вихователю необхідно навчитися співвідносити мету та завдання своїх педагогічних дій із впливом на емоційний розвиток: збудження, розслаблення, переживання,

організація емоційно насиченого спілкування дитини з дорослим та оточуючими тощо.

На першому етапі організації такої атмосфери для дитини, що тільки почала відвідувати заклад проходить адаптація до умов ЗДО. Для того щоб вона відбувалась успішно, необхідно дотримуватись наступних умов:

- встановлення емоційного контакту з дитиною;
- залучення її в події, що відбуваються навколо: «(Ім'я), подивись на мене», «Підійди до мене на хвилинку», «Покажи іграшку, що вона робить» тощо;
- створення позитивного емоційного настрою в групі дітей по відношенню до дитини, що прийшла;
- забезпечення емоційно-комфортної («теплої») атмосфери в групі;
- формування в дітей позитивного ставлення, прийняття ситуації перебування у групі ЗДО тощо.

У процесі організації життєдіяльності дітей протягом наступного часу:

- створення атмосфери емоційної безпеки у групі ЗДО;
- формування в дитини позитивного образу свого «Я»;
- спонукання у дітей спільних емоційних переживань (радість, подиву тощо) у рухливих іграх, забавах;
- розвиток уміння звертати увагу та реагувати на міміку та жести дорослого, його інтонації;
- закріплення бажання та готовності до спільної з дорослим діяльності;
- привчання дітей до того, щоб звертатися одне до одного на ім'я, вітатися, прощатися, виявляти симпатію, співчуття;
- розвиток у дітей умінь та навичок виразно у діях відображати свій емоційний стан;
- сприяння оптимізації дитячо-батьківських стосунків, підтримувати добре ставлення до мами, тата, близьких людей тощо.

При облаштуванні емоційно-настроюючого компоненту навколишнього середовища враховуються наступні обставини.

Колірне рішення групи має бути спокійним для сприйняття, але не одноманітним. Обов'язково потрібно дбати про естетику навколишнього оточення – у спальнях, у роздягальні, при прийнятті їжі тощо.

Музичний фон у групі створює і відповідна музика – не лише звичні дитячі пісеньки, а й класичні твори, народна музика.

Дбаючи про те, щоб кожна дитина відчувала себе комфортно в атмосфері дитячого садка, вихователь продумує організацію життя дитини: чи зручно користуватися шафкою для роздягання, чи не надто тугий кран в умивальній, чи різноманітні іграшки тощо.

При цьому варто мати на увазі дві обставини. Перша – придбання у групу устаткування, що сприяє оптимізації емоційно-чуттєвого розвитку. А друга – переглянути вже наявні інтер'єр та обладнання з метою посилити їхню емоційно-розвивальну спрямованість.

Оформлення інтер'єру також є важливою умовою. Сприятливе колірне рішення (спокійні тони), комфортний температурний режим, зручна, що відповідає віковим особливостям меблі, відповідна музика (як звичні знайомі дитячі пісні, так і народна музика, класичні твори), наявність спеціально-організованих зон. Так, педагогічне завдання забезпечення емоційної релаксації, зняття емоційної напруги вирішується у зоні рухової активності дітей, куточку «Пісок-вода», куточку художньої діяльності. «Куточок настрою», «Куточок усамітнення» – все це сприяє комфортній життєдіяльності дитини на ЗДО.

«Куточок настроїв» створюється з метою розвитку уваги дітей до емоційних станам інших людей та його власним, поглиблення розуміння дітьми причин виникнення емоцій. У «Куточку настроїв» діти можуть познайомитися з різними емоційними ситуаціями та способами вираження емоцій за допомогою розгляду наочного матеріалу (ілюстрації, дидактичні картки, картинки та фотографії з зображеннями дорослих та дітей у різних емоційних станах), також тут діти можуть створити малюнки під назвами «Мої страшилки», «Наші посмішки», позбутися від гніву («Склянка для

крику»), розіграти ситуації з однолітками зі свого життєвого досвіду за допомогою настільного чи пальчикового театру .

Здійснюючи завдання спонукання у дитини емоційного відгуку на ігрове заняття та бажання брати участь у спільній грі, вихователь може використовувати ігрові рухові модулі, ігрову «житлову кімнату», центр розвиваючих ігор тощо.

Таким чином, емоційно-настроююче середовище спонукає у дитини різноманітні емоції, сприяє зняттю емоційних напруг, оскільки сама дитина практично не контролює свій стан. Але не менш важливо, щоб середовище давало дитині відчуття стабільності, безпеки.

Певним гарантом задоволення потреби безпеки є для дитини-дошкільника наявність відповідних режимних моментів.

Режим дня – це певна тривалість та чергування різних занять, сну, відпочинку, регулярне та калорійне харчування, виконання правил особистої гігієни. Систематичне виконання необхідних умов правильної організації режиму дня сприяє доброму самопочуттю дітей, підтримці на високому рівні функціонального стану нервової системи, що позитивно впливає на процеси зростання та розвитку організму.

При цьому повторюваність повинна дотримуватися формою: наявність режимних моментів – харчування, сон, прогулянки, заняття, – але за змістом вони повинні відрізнятися один від одного. Ступінь цих відмінностей залежить від інтенсивності подій, що відбуваються, і від стану дітей: якщо останні збуджені, варто провести менш вражаючі заняття, які допоможуть знизити зростаюче емоційне напруження.

Проте наявність режиму може зробити перебування дитини в закладі більш ніж традиційним, рутинним, тоді порушується одна з найважливіших характеристик емоційно-розвивального середовища – різноманітність емоцій, що переживаються.

Насамперед, з урахуванням часу, проведеного дитиною у дитячому дошкільному закладі, стає очевидним той факт, що переживання радості,

спонукання позитивних емоцій має стати одним із домінантних напрямків в організації життєдіяльності ЗДО.

Крім того, створюючи емоційно-розвивальне середовище в групі, педагог має усвідомлювати різнобічність цієї роботи і як визначальні умови своєї діяльності в цьому напрямку орієнтувати на організацію в просторі ЗДО усіх компонентів середовища.

Кожен ступінь розвитку дитини як індивіда та особистості має бути прожитий повноцінно, без невиправданих прискорень, так закладається ґрунтовний базис для наступного ступеня розвитку. У дошкільному періоді саме емоційна складова є домінантною і визначальною. Ухвалення цього факту допомагає більш оптимально та цілеспрямовано конструювати середовище дитячого дошкільного закладу.

Четверта умова впливає з розуміння того, що часте переживання дитиною певної емоції та її виявлення неминуче призводять до розвитку відповідних особистісних характеристик. Наприклад, якщо дитина в сімейному колі часто відчуває страх через гримання або небезпеку фізичного покарання з боку матері чи батька, то її тривожність і лякливість перетворюються на її особистісну властивість.

На це звертав увагу В. Сухомлинський (1976), який підкреслював, що «...в роки дитинства кожна людина потребує уваги і ласки. Якщо дитина виростає в обстановці безсердечності, вона стає байдужою до добра і краси. Школа не може повною мірою замінити сім'ю і особливо матір, але якщо дитина не відчуває дома ласки і сердечності, турботи, ми – вихователі – повинні бути особливо уважними до неї» (с. 7).

Вихователі та психологи дитячого садка мають знати вікові особливості емоційного світу дитини дошкільного віку на кожному етапі її розвитку та інформувати про це батьків. Ідеться про розробку та реалізацію такого проекту як «Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку: співпраця вихователя з батьками», підготовку консультацій «Емоційна сфера дошкільника: що треба знати дорослому?».

І педагоги, і батьки мають розуміти, що ставлення до дитини, яка виражає свої емоції тим чи іншим способом, має бути доброзичливим. Необхідно уважно ставитися до дитини, яка в силу певних причин перебуває у нестабільному емоційному стані. Особливої уваги вимагають діти з особливими освітніми потребами.

Співпрацюючи з батьками, вихователь цікавиться: становищем дитини у сім'ї; ставленням до неї близьких людей; взаємовідносинами, притаманними дорослим даної сім'ї; переважним настроєм спілкування членів сім'ї один з одним; змістом спілкування дитини з дорослими. Вихователь тактовно звертає увагу батьків на фізичні недоліки дітей, які можуть ускладнити спілкування з однолітками та призвести до розвитку відокремленої поведінки; велику увагу приділяє особливостям психологічного розвитку дітей, їх емоційним індивідуальним особливостям.

Враховуючи існуючу залежність одностороннього типу спілкування дитини з однолітками від ціннісних орієнтацій батьків, вихователь має звернути їхню увагу на значимість взаємодії дитини з однолітками, тому що нездатність дитини контактувати з однолітками призводить до нерозвиненості у неї емоційно-моральних основ соціальної поведінки.

Вихователю необхідно викликати та підтримати чуйне емоційне ставлення батьків до дитини, пробудити інтерес до її внутрішнього світу, підкреслити її переваги, важливість душевної теплоти та змістовного спілкування з нею. Працюючи з сім'єю, вихователь пропонує батькам дізнатися свою дитину, всебічно її розвивати, цілеспрямовано та систематично виховувати її емоції та почуття.

Серед значних принципів організації батьківсько-дитячих відносин виділяємо наступні:

- активізація форм емоційного та тілесного контакту дорослої та дитини;
- активізація та розширення форм спільної діяльності дітей та батьків;
- усвідомлення дорослим необхідності безумовного прийняття дитини;
- реальної повної залученості батьків у ігрову взаємодію з дітьми;

- усвідомленням дорослими значимості гри у розвитку дитини дошкільного віку.

У спілкуванні та взаємодії з дітьми радимо дотримуватися правила «РПВ»:

1. Розуміння – вміння побачити дитину «зсередини», дивитися на світ одночасно з двох точок зору – своєї власної та дитини, бачити спонукальні мотиви, які рухають дітьми.

2. Прийняття – безумовне позитивне ставлення до дитини та її індивідуальності незалежно від того, радує вона в даний момент чи ні. «Я ставлюся до тебе добре, незалежно від того, впорався ти із завданням чи ні».

3. Визнання – це насамперед право дитини на вирішенні тих чи інших проблем. У дитини має бути відчуття, що вибирає саме вона.

Дотримання вищезгаданих правил, узгоджене функціонування розвитку емоційної сфери та інтелектуального розвитку дозволять забезпечити психологічний комфорт дитини в ЗДО, отже створюють підґрунтя для розвитку емоційного інтелекту дитини, формування гармонійно розвиненої особистості.

Отже, для створення міцних засад для розвитку в дітей високого рівня емоційного інтелекту, педагог має проводити щоденну кропітку роботу, направлену на розвиток співпереживання, розуміння емоцій оточуючих, стійкої емпатії. Для цього слід задіяти весь свій арсенал знань, досвід, використовувати кожну вільну хвилину в індивідуальному спілкуванні з дитиною, і при цьому перш за все пробуджувати її емоції, почуття, її «переживання». Кожен дорослий у своїй роботі з дошкільниками використовує свій власний стиль, свої методи та їх комбінації, які йому видаються найбільш ефективними та дієвими, однак для кращого розуміння дітьми базових соціальних навичок і розвитку їх емоційного інтелекту, педагогам можна рекомендувати застосовувати спеціальні форми роботи в умовах виховного середовища.

Відповідно до викладених педагогічних умов були сформульовані наступні завдання:

- збагачення знань здобувачів освіти щодо базових емоцій та соціально сприйнятливих способів їх вираження;
- організація емоційно-забарвленого предметного середовища в групових осередках та прогулянкових майданчиках;
- розвиток навичок керування своїми емоціями та навичок емпатії у всіх учасників освітнього процесу;
- методична робота з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти;
- просвітницька робота з батьками здобувачів освіти.

Компонентами методики розвитку емоційного інтелекту на функціональному рівні є: *когнітивний, афективно-мотиваційний та реактивно-відтворювальний.*

За змістом роботи з дітьми, нами було виділено наступні етапи: **ознайомчий** (знайомство з базовими емоціями та засобами їх вербального та невербального вираження), **продуктивний** (обговорення та інсценування емоційних ситуацій, а також вербальних способів взаємодії в цих ситуаціях) та **закріплюючий** (узагальнення отриманого досвіду та впровадження його у повсякденне життя дитячого колективу).

Мотиваційним підґрунтям складання даної методики було: налагодження механізму взаємодії усіх учасників освітнього процесу, організація ефективного взаємозв'язку між фахівцями в закладі дошкільної освіти, закладення основ для подальшої реалізації освітніх завдань Базового компонента та пріоритетних напрямків розвитку дошкільної освіти; покращити абілітаційні можливості закладу дошкільної освіти (як установи) щодо успішної соціалізації дошкільника, у тому числі в напрямку підготовки дитини до шкільного життя.

3.2. Формувальний експеримент

Формувальний етап експерименту тривав з жовтня 2020 року по травень 2021 року. Цей етап дослідження відповідає *афективно-мотиваційному* компоненту методики.

Ключові напрямки його проведення були обрані відповідно до критеріїв емоційної розумності дитини, що були виявлені при проведенні констатувального етапу експерименту. У межах формувального етапу експерименту було здійснено апробацію розробленої методики.

Формувальний експеримент передбачав виконання наступного завдання: перевірити дослідно-експериментальним шляхом ефективність розробленої методики розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника в закладі дошкільної освіти. Вказаний етап має виконуватись шляхом впровадження означеної методики в освітній процес закладу освіти, організації педагогічних умов, обґрунтованих в межах методики.

На початку формувального етапу експерименту ми відібрали вихованців для експериментальної та контрольної груп для достовірності здобутих результатів. В експерименті, який проходив у старших групах закладів дошкільної освіти, взяла участь 201 дитина. Із них 127 увійшли до експериментальної групи, 74 – до контрольної. Як зазначено у п. 2.2 дослідження, у вихованців цих груп на констатувальному етапі експерименту було виявлено майже однакові кількісні показники сформованості емоційного інтелекту (Див. табл..2.2.1 та 2.2.2).

У другій частині дослідження нами було описано умови, що сприяють успішному розвитку емоційного інтелекту, і завдяки яким є можливим досягнення високого рівня ЕІ вихованців у закладі дошкільної освіти.

Так, **першою умовою** є розширення уявлень вихованців про емоційну сферу життя людини, шляхом збагачення «емоційного словника» та збільшення обсягу знань з означеної тематики. Вона реалізовувалась через організацію групових та індивідуальних занять, включення до режимних моментів різних ігор та ігрових вправ.

В означеній роботі незамінним помічником для педагогів став «Буквар емоцій» Т. Цидзіної. Виданий ще у 2004 році, він не втрачає своєї актуальності й зараз. Трішки осучаснивши казкових героїв, що використовувались у книзі, нами було успішно використано усі методичні рекомендації з реалізації вказаної умови. Це, насамперед, все що стосується вербалізації емоцій, ознайомлення із зовнішніми виявами емоційних станів, диференціації та упізнання емоцій за зовнішніми ознаками.

Також, при виборі засобів та методів розвитку емоційного інтелекту дошкільника, особливу увагу ми звернули на використання дидактичних ігор. Їх ми проводили як у груповій, так і в індивідуальній формі (список ігор див. Додаток 12).

Також, практичним психологом закладу було виготовлено декілька наборів гри «Склади емоцію», модифікованих відповідно до вікової категорії дітей.

Взагалі, під час організованої діяльності в дошкільному закладі, педагог часто використовує ігрові прийоми, не застосовуючи жодних пристроїв та посібників. Педагогічний досвід показує, що найпозитивніший ефект досягається при комплексному використанні усіх знайомих прийомів.

Як було нами виявлено, за змістовою складовою такий комплекс прийомів можна вмістити в один пристрій – наочно-навчальний ігровий посібник. Таке перевтілення стало можливим завдяки широкому розповсюдженню інформаційно-комунікаційних технологій. Здебільшого, дякуючи вказаній обставині, автором було реалізовано давню задумку – створити посібник, представлений нижче.

Описаний пристрій відповідає усім правилам подання наочного матеріалу. Так, наочність для дітей молодшого віку не повинна вміщувати більше трьох предметів. Для дітей середнього дошкільного віку кількість образів збільшується до 5-6. Старші діти адекватно сприймають до 10 образів одночасно. Дотримання цих умов сприяє гармонійному сприйняттю дошкільників та не перевантажує зорові аналізатори. Також, зображення

повинні бути сприйнятливого розміру – не дуже великі, але й не занадто малі.

Необхідно зазначити, що як будь-який дидактичний матеріал, посібник повинен використовуватись за певними правилами:

- по-перше, бути доречним освітній ситуації;
- по-друге, відповідати віковим можливостям та індивідуальним особливостям дитини;
- по-третє, мати інтуїтивно зрозумілий та зручний у використанні функціонал.

Усім цим вимогам в повній мірі відповідає пристрій, представлений у дослідженні. Опираючись на той факт, що провідним видом діяльності в дошкільному віці є гра, вважаємо використання даного пристрою доречним саме у вказаному віковому періоді. Хоча посібник призначений для використання у роботі з дітьми усього періоду дошкільного дитинства, проте, максимальна ефективність досягається при застосовуванні його в навчанні дітей старшого дошкільного віку. Така особливість використання посібника зумовлена, так би мовити, «особливою сензитивністю» старшого дошкільника щодо розвитку емоційного інтелекту, про що йшлося у першому розділі нашого дослідження.

Хочемо зауважити, що при застосуванні посібника необхідно звернути увагу на такий методичний аспект: пристрій має бути не заміником педагога, а його помічником – тільки тоді він зможе стати ефективним дидактичним засобом. Необхідною умовою є керівництво процесом користування посібником. Так, він є ігровим, але ця гра має бути скерованою (Руденкова, Педан & Чекоданова, 2020).

За існуючими класифікаціями засобів навчання, пристрій було віднесено автором до спеціальних засобів навчання (Рис.3.2.1).

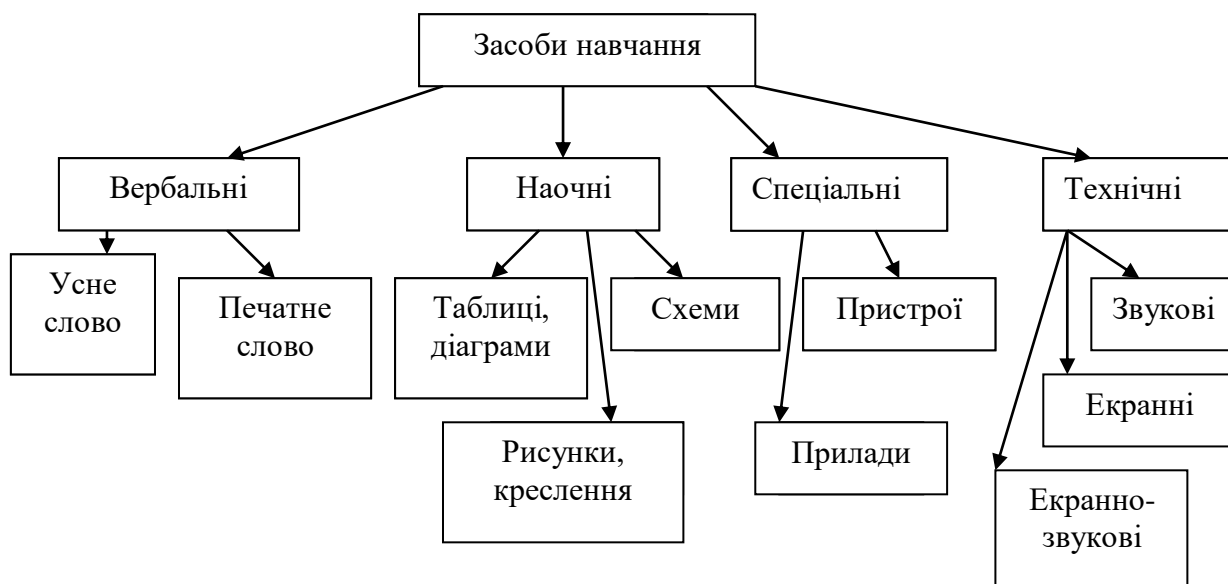


Рис.3.2.1. Класифікація засобів навчання за І. Зайченко (Зайченко, 2016)

За функціональними ознаками, можна класифікувати його як навчально-наочний ігровий посібник. Схематично він представлений на Рис.3.2.2.

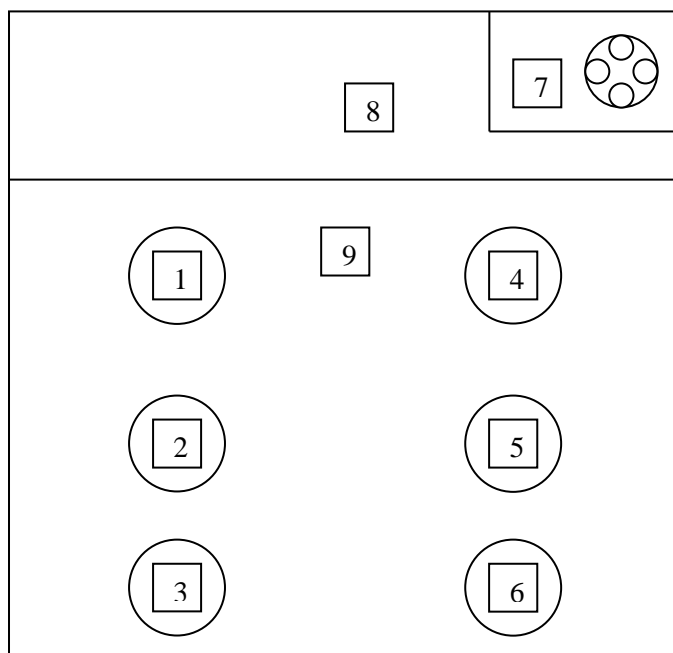


Рис.3.2.2. Схематичне зображення навчально-наочного ігрового посібника «Мої емоції», де цифрами позначено: 1, 2, 3, 4, 5, 6 – зображення смайликів (пиктограми емоцій), 7 – блок динаміка, 8 – основа планшету, 9 – змінний модуль

Зовні він являє собою прямокутний планшет зі змінними модулями у вигляді ламінованого паперу формату А4 із зображеннями пиктограм-

смайликів. Кожний модуль має своє призначення, відповідно до вікових особливостей вихованців. Посібник можна використовувати починаючи з молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) і закінчуючи старшим дошкільним віком (7-й рік життя). Для дітей молодшого віку зображено тільки три піктограми, що позначають «радість», «сум» та «спокій». Для середнього дошкільного віку маємо зображення шести базових емоцій: «радість», «сум», «гнів», «подив», «страх». Для дітей старшого дошкільного віку, які вже більш обізнані в емоціях, підготовлено ще один модуль, на якому додано інші, складніші емоції: «інтерес», «відраза», «сором», «почуття провини», «презирство», «гордість».

При натисканні на обраний смайлик, він підсвічується та видає звук, що наслідує дану емоцію. У верхньому правому кутку планшету знаходиться динамік, який забезпечує відтворення звуку. Таким чином, посібник відповідає певній дидактичній меті: сформувати уявлення дітей про базові емоції та способи їх вираження. Тобто призначений допомогти педагогу в реалізації одного із завдань з розвитку емоційного інтелекту дошкільника.

Хоча використання наочності у навчальному процесі закладу дошкільної освіти відіграє допоміжну роль в навчанні, та іноді об'єкт пізнання, який пропонується для ознайомлення та осмислення, виявляється неосяжним для дитини. Тобто таким, який не має матеріального вираження у повсякденному житті малюка, а отже не може безпосередньо ним сприйматись. В цьому випадку якнайкращим способом донесення інформації про об'єкт виявляється застосування спеціальних засобів навчання.

Із впевненістю можна стверджувати, що описаний пристрій є унікальним навчальним засобом і неодмінно стане в нагоді педагогу-професіоналу, який ставить за мету сформувати навички розвинутого емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. Проте, не треба забувати, що найважливіше на занятті в закладі дошкільної освіти – це безпосередня взаємодія педагога і дитини, включення емоційного забарвлення в процес

обміну інформацією між ними. Саме це є запорукою успішної реалізації усіх трьох компонент освітньої мети: навчальної, розвивальної та виховної.

Також, впровадження вказаної педагогічної умови відбувалось через організацію та проведення сюжетно-рольових ігор, рухливих ігор й ігрових вправ, елементів психогімнастики, техніки виразних рухів, етюдів, тренінгів, психом'язових тренувань, міміки й пантоміміки, літературних творів і казок (ігор-драматизацій) як вихователем, так і практичним психологом закладу .

Музичний керівник, дотримуючись розроблених нами рекомендацій, на музичних заняттях впроваджував методику розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку також засобами ігор. Проводились музично-дидактичні ігри: «Музика емоцій», «Музичний капелюх» тощо. Крім того, до уваги було прийнято та застосовано в освітній роботі прийоми зіставлення та контрасту.

Інструктор з фізкультури під час занять з фізичного розвитку пропонував дітям виразити свій настрій за допомогою рухів, а також використовував техніки, що були надані в наведених раніше рекомендаціях.

Керівник гуртка з художньо-естетичного розвитку виготовляв різноманітні поробки на тему емоцій. Наприклад, паперову іграшку-розгорталку «Шалені смайлики». Відеоінструкція до виготовлення цієї поробки була також надана педагогу автором дослідження.

Результати емпіричних досліджень підтверджують можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання та виховання (Котик, 2020). Виходячи з цього, знайомство дітей із фундаментальними емоціями здійснювалось як під час всього освітнього процесу, так і на спеціальних заняттях. За аналогією із загальноосвітнім закладом, в розклад організованої діяльності дітей було введено «Годину психолога», де діти знайомились з емоціями, переживали емоційні стани, вербалізували свої переживання, знайомились із досвідом однолітків, розширювали діапазон своїх знань про емоційний світ та спектр переживань через художні та літературні твори. Цінність таких занять у тому, що в дітей

розширюється коло усвідомлюваних емоцій, вони починають глибше розуміти себе та інших, у них частіше виникає емпатія стосовно однолітків та дорослих, засвоюється модель адекватної, соціально прийнятної поведінки, яка потім закріплюється протягом перебування дитини у закладі.

Друга умова – організація емоційно забарвленого предметного середовища в групових осередках та прогулянкових майданчиках – забезпечувалась завдяки невтомній праці педагогів закладу, а також за участю батьків. Виготовлялись посібники, оздоблювались стіни, інші активні поверхні оточуючого середовища, тощо. Зокрема, у «куточку усамітнення» були розставлені «коробочки емоцій» та подушки із зображенням смайликів-піктограм, що відображають різні емоції. Тут, у хвилину неспокою, дитина має змогу усамітнитись та виразити свої емоції за допомогою одного із запропонованих засобів, як от: намалювати свій стан, помацати релакс-іграшку, обійняти подушку-смайлик або м'яку іграшку за вибором дитини, просто полежати на м'якій, приємній на дотик ковдрі. Доречі, релакс-іграшки використовувались як промислового виробництва, так і зроблені власноруч вихователями. Наприклад, іграшка з повітряної кульки з різними наповнювачами відповідно до різних емоцій (борошно або крохмаль, дрібна крупа, горох, камінці тощо). Зазначимо, що у групі старшого віку такі іграшки були виготовлені разом із педагогом на занятті з конструювання, що додавало більшої ефективності у роботі з розвитку емоційного інтелекту. Відеоінструкція була надана педагогам автором дослідження.

Як вказувалось раніше, розвиток емоційного інтелекту вихованців можливий тільки за умов належного рівня професійної майстерності педагогів ЗДО, яка у свою чергу залежить від: уміння сприймати ставлення дітей до оточення, бачити тенденції його розвитку, інтерпретувати ці прояви з точки зору сучасної культури, вміння яскраво виражати своє особистісне ставлення, коректувати форми його прояву.

Тож, **третя умова** – методична підтримка педагогів закладу дошкільної освіти, у тому числі щодо підвищення рівня емоційного інтелекту самих

педагогів – забезпечувалась завдяки запланованим в річному плані заходам. Як от: тренінги, семінари, ділові ігри, конкурси серед педагогів, виступи практичного психолога і методиста на педнарадах (див. *Додаток 2*).

Під час проведення методичних заходів, педагоги знайомились з теоретичними та практичними основами розвитку емоційного інтелекту дитини-дошкільника.

Для гармонійного особистісного зростання дітей дошкільного віку та розвитку їхнього емоційного інтелекту, педагогічному колективу пропонувалось організувати роботу у трьох напрямках:

1. Розвиток уміння розпізнавати основні емоції за характерними зовнішніми ознаками (від загального до тонко диференційованого сприймання; визначення емоційних станів, переживань як своїх, так й інших людей);

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

3. Освоєння елементарних форм вербалізації власних переживань, настрою, стану та аналіз чинників, що їх викликали.

Зрозуміло, що всебічна робота в означеному напрямку не можлива без залучення до співпраці батьків та педагогів через систематичну просвітницько-пропагандистську роботу з ними, тому що дорослі виступають найвпливовішим взірцем для наслідування емоційних реакцій та моделей поведінки для дошкільника.

Тож, **четверта умова**, просвітницька робота з батьками вихованців засобами поширення психолого-педагогічних знань щодо вікових особливостей розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, проводилась завдяки безпосередньому спілкуванню педагогів закладу з батьками, розміщенню на онлайн-платформах та у батьківських чатах консультацій , ініціюванню спілкування, у тому числі через «Zoom», виступам на очних та онлайн-батьківських зборах практичного психолога закладу (див.

Додаток 9). У Тиждень психології, який був висвітлений в офіційній групі закладу на Facebook, було ініційовано анкетування батьків щодо виховання емоційної чуйності вихованців.

Ми намагались пояснити батькам важливість виховних впливів щодо розвитку емоційної сфери дитини саме в дошкільному віці, та доцільність привчання дітей до виховання емоцій через спільну з батьками діяльність. Адже саме спільна діяльність призводить до якісних змін у свідомості дитини, таких як: здатність вирішувати проблеми шляхом взаємодії з дорослими та однолітками, доброзичливість, тактовність, самоконтроль, уміння враховувати та приймати іншу точку зору тощо. При проведенні консультацій та взаємодії на батьківських зборах наголошувалось, що становлення людини можливе лише у взаємодії з іншими людьми, де розвиток соціальних та індивідуальних тенденцій здійснюється паралельно (Дерев'янка, 2010).

Не є секретом, що кожна сім'я – закрита «фортеця» зі своїм сталим укладом. Нас перш за все цікавить виховна функція сім'ї. Її вивчення (психологом, соціальним працівником, методистом і вихователями групи) і дає підстави для організації певної взаємодії. Мова йде про індивідуальні бесіди, про групові консультації, де тема і склад учасників прицільно підбрані. Цінними є й індивідуальні заняття психолога з дитиною в присутності близьких дорослих. Це можуть бути різні педагогічні ситуації; запитання для бесіди з дитиною; запис окремих ситуацій, скажімо як провела сім'я день народження дитини, як мама допомогла помиритись подружкам, як побудував свої взаємини з сином тато, дізнавшись, що він чи не щодня когось б'є. Дієвою має стати і бібліотечка, яку можна організувати в дитячому садку для домашнього читання у вихідний день. Тут можна використовувати відому раніше форму роботи – так звані домашні завдання, теж на вихідний день для спільного виконання близького дорослого з дитиною. Наприклад, змодельюємо ситуацію. В один з тижнів, була тема: «Я і мої емоції». Перед вихідним днем проводиласт узагальнююча бесіда з

дітьми: що ми знаємо про емоції. Педагог вислухала дітей і попросила за вихідні поговорити вдома зі своїми рідними про те, що вони знають про емоції. Можна на кожні вихідні давати завдання на конкретну емоцію так, щоб перебрати усі емоції – від простих до більш складніших. Можна принести книжки, якщо вдома є, можна намалювати, за бажанням.

Під час науково-методичного аналізу психолого-педагогічної літератури з окресленої проблематики, нами було знайдено та адаптовано методичні рекомендації, що були розроблені А. Буяною. Як вказує авторка, дані рекомендації мають профілактичний характер і проводяться методом інформування батьків про важливість емоцій у житті дитини та створення сприятливих умов для їх гармонійного розвитку. Таких рекомендацій може дотримуватися будь-який з батьків. Ми опрацювали їх та використали під час онлайн-батьківських зборів (*Додаток 10*).

3.3. Визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку за результатами формувального етапу експерименту.

Для перевірки ефективності впровадження методики розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти були проведені наступні процедури.

1. Випробувані (201 дитина старшого дошкільного віку, серед яких 127 дітей з експериментальної групи (ЕГ) та 74 дитини з контрольної групи (КГ)) були повторно досліджені за методиками та у порядку, що були описані у п. 2.2. цього розділу (констатувальний етап експерименту).
2. На основі результатів формувального етапу експерименту було здійснено порівняння отриманих результатів з обох груп (ЕГ та КГ); висновки щодо рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку та можливості його розвитку за допомогою методики, про яку йдеться.

Цей етап дослідження доречно віднести до *реактивно-відтворювального* компоненту.

Результати дослідження експериментальної та контрольної груп були опрацьовані за допомогою онлайн-сервісів обробки статистичних даних згідно критерію Пірсона. Перевірка гіпотези за критерієм згоди Пірсона показала, що немає підстав відкидати гіпотезу про нормальний закон розподілу. Таблиці розрахунків та статистичний аналіз розподілу контрольної зрізу експериментальної та контрольної груп надано в Додатку 4 і Додатку 5.

У табл. 3.3.1 та 3.3.2 відображено результатами формувального етапу експерименту експериментальної групи дітей старшого дошкільного віку (6-й – 7-й рік життя) після впровадження методики (експериментальна група) та в контрольній групі, де процес «емоційного розумнішання» проходив безсистемно.

Таблиця 3.3.1

Результати формувального етапу експерименту в ЕГ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
В	17,1	12,2	19,5	12,2	4,9	12,2	65,9	48,8	39,0
С	48,8	53,7	73,2	48,8	75,6	60,1	29,3	51,2	60,1
Н	34,1	34,1	7,3	39,0	19,5	26,8	4,9	0	0,9

Таблиця 3.3.2.

Результати формувального етапу експерименту в КГ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
В	14,6	9,8	19,5	9,8	2,5	9,8	65,8	43,9	24,4
С	24,4	21,9	58,5	26,8	58,5	34,1	24,4	49,8	58,5
Н	60,1	68,3	22,0	63,4	39,0	56,1	9,8	7,3	17,1

Порівняльні результати констатувального та формувального етапу експерименту по кожній з методик для експериментальної групи наведено у

Таблиці 3.3.3 (де В – високий рівень ЕІ, С – середній рівень ЕІ, Н – низький рівень ЕІ. Результати подані у відсотках, %):

Таблиця 3.3.3.

Порівняльні результати констатувального (початковий рівень) та формувального (кінцевий рівень) етапу експерименту по кожній з методик для ЕГ

Методика	1			2			3			4			5			6			7			8			9					
Рівні	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Початковий	12,2	14,6	73,2	7,3	14,6	78,1	17,1	56,2	26,8	9,8	29,3	60,9	2,4	31,7	65,9	12,2	48,8	39,9	63,4	19,5	7,3	39,0	54,0	7,0	22,0	56,0	22,0			
Кінцевий	17,1	48,8	34,1	12,2	53,7	34,1	19,5	73,2	7,3	12,2	48,8	39,0	4,9	75,6	19,5	13,1	60,1	26,8	65,9	29,3	4,9	48,8	51,2	0,0	39,0	60,1	0,9			

Тут ми бачимо значний приріст дітей із середнім рівнем розвитку ЕІ (по результатам за першою методикою з 14,6% до 48,8%; за другою – з 14,6% до 53,7%; за третьою – з 56,2% до 73,2%; за четвертою – з 29,3% до 48,8%; за п'ятою – з 31,7% до 75,6%; за шостою – з 48,8% до 60,1%; за сьомою – з 19,5% до 29,3%; за восьмою – практично не змінився(54,0% проти 51,2%); за дев'ятою – з 56,0% до 60,1%). Спостерігаємо підвищення відсотку дітей з високим рівнем (по результатам за першою методикою з 12,2% до 17,1%; за другою – з 7,3% до 12,2%; за третьою – з 17,1% до 19,52%; за четвертою – з 9,8% до 12,2%; за п'ятою – з 2,4% до 4,9%; за шостою – з 12,2% до 13,1%; за сьомою – з 63,4% до 65,9%; за восьмою – з 39,0% до 48,8%; за дев'ятою – з 22,0% до 39,0%) та значні зміни щодо низького рівня розвитку – відсоток таких дітей значно зменшився(по результатам за першою методикою з 73,2% до 34,1%; за другою – з 78,1% до 34,1%; за третьою – з 26,8% до 7,3%; за четвертою – з 60,9% до 39,0%; за п'ятою – з 65,9% до 19,5%; за шостою – з 39,9% до 26,8%; за сьомою – з 7,3% до 4,9%; за восьмою – з 7,0% до 0,0%); за дев'ятою – з 22,0% до 0,9%). Тобто діти практично навчились адекватно діяти в емоційно нестабільних ситуаціях. Це доводить ефективність дібраних вправ, ігор, методів та прийомів освітньої роботи з дітьми, а також заходів методичної роботи з педагогами закладу, успішність просвітницької роботи з батьками та покращення умов середовища закладу у відповідності до цілей педагогічного впливу. Загалом – доведено доцільність обгрунтованих

педагогічних умов та розробленої методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Якісно отримані результати означають, що діти, які приймали участь в експерименті, навчилися особистісно орієнтуватись на інших; розуміти потреби інших і прагнути знайти шляхи реалізації цих потреб; впевнено, без допомоги називати емоції за їхніми ознаками; описувати причини виникнення емоції; без підказки обирати адекватний варіант дій у ситуаціях допомоги іншим.

Задля більшої наочності результати виведені за допомогою порівняльної діаграми та представлені у Додатку 6.

Результати констатувального та формувального етапу експерименту по кожній з методик для контрольної групи наведено у Таблиці 3.3.4 (де В – високий рівень ЕІ, С – середній рівень ЕІ, Н – низький рівень ЕІ. Результати подані у відсотках, %):

Таблиця 3.3.4.

Результати констатувального (початковий рівень) та формувального (кінцевий рівень) етапу експерименту по кожній з методик для КГ

Методика	1			2			3			4			5			6			7			8			9		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Початковий	12,0	15,0	73,0	7,0	15,0	78,0	17,0	56,0	27,0	10,0	30,0	60,0	2,0	32,0	66,0	12,0	49,0	39,0	63,0	19,5	7,5	39,0	54,0	7,0	22,0	56,0	22,0
Кінцевий	14,6	24,4	60,1	9,8	21,9	68,3	19,5	58,5	22,0	9,8	26,8	63,4	2,5	58,5	39,0	9,8	34,1	56,1	65,8	24,4	9,8	43,9	49,8	7,3	24,4	58,5	17,1

Тобто, ми бачимо незначний приріст середнього рівня ЕІ; високий рівень майже не змінився. Низький рівень також має незначні зміни. Помітною є цікава особливість: за методикою 4 («Емоційна ідентифікація», автор О. Ізотова), що виявляє рівень сприйняття ознак емоцій, і за методикою 4 («Асоціативний експеримент та підбір синонімів» – Н. Соловйової) на розуміння емоційного змісту, високий рівень навіть зменшився, а низький – значно підвищився. Це свідчить про негативні наслідки безсистемної роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертації розв'язано наступне завдання: розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку у закладі дошкільної освіти, представлено її структурно-функціональну модель. Розробка та теоретичне обґрунтування відбулось завдяки чіткому визначенню та обґрунтуванню педагогічних умов, за яких розвиток емоційного інтелекту дошкільника відбувається найефективнішим чином. Актуалізовано та доведено необхідність комплексного підходу в розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, висвітлено сутність і особливості організації формувального етапу експерименту, описано його хід та результати. Проаналізовано результати роботи за методикою, надана оцінка її ефективності.

Ефективність розвитку емоційної розумності дітей дошкільного віку забезпечується його інтеграцією у цілісний, загальний процес навчання і виховання у закладі дошкільної освіти.

Розвиток емоційного інтелекту в закладі дошкільної освіти має відбуватись з дотриманням наведених педагогічних умов, а також з використанням певних форм, методів і прийомів. Виявлено, що більшість дослідників сходяться у поглядах: найдієвішим прийомом у навчанні дитини дошкільного віку є гра. Тож, ігри й ігрові вправи обов'язково мають бути включені до педагогічної роботи закладу дошкільної освіти, який обрав для себе пріоритетним напрямком розвиток емоційної сфери вихованців. Автором подано набір дидактичних ігор для розвитку емоційного інтелекту дитини-дошкільника (Додаток 12). Також, автор пропонує використовувати в роботі з дітьми наочно-ігрові посібники, один з яких розроблено автором. Опис та рекомендації з використання електронного наочно-ігрового посібника наведено у п. 3.2.

Однією з соціальних умов належного розвитку емоційного інтелекту дитини є фактори сімейної соціалізації. Тож, в умовах закладу дошкільної

освіти розвиток ЕІ дошкільника не може відбуватись без так званої «роботи з батьками». В розділі наведено рекомендації з розвитку емоційного інтелекту дошкільника, яких може дотримуватись кожен із батьків.

Аналіз досліджень закордонних спеціалістів показав, що в США вже значний час існують програми емоційно-соціальної компетентності у закладах освіти. В розділі подано огляд вказаних програм. Одна з таких програм у 2019 році почала впроваджуватись і у нашій країні, проте успішній її реалізації завадили обставини непереборної сили (як от пандемія COVID-2019 та режим воєнного стану на території нашої держави).

Окреслено труднощі, які можуть виникати в процесі забезпечення педагогічних умов, вказано шляхи вирішення проблемних ситуацій. Важливою педагогічною умовою успішної реалізації намічених цілей вважаємо високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів. Саме з метою підвищення вказаної компетенції, автором було розроблено тренінг з розвитку емоційного інтелекту для педагогів дошкільної освіти (Додаток 1);

Визначено мету, програмовий зміст, форми роботи та засоби, методи, прийоми; вказано кадрове забезпечення, цільова аудиторія; окреслено складники методики на функціональному рівні та виділено етапи за змістом роботи з дітьми. Також, прописано рекомендації педагогам, надано орієнтовне календарне планування та заходи відповідно до річного плану роботи ЗДО (Додатки 2, 3).

В результаті проведеного формувального етапу експерименту, а саме роботи за розробленою автором методикою розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, було виявлено зменшення показників низького рівня ЕІ, підвищення середнього рівня ЕІ; значно зросли показники високого рівня розвитку емоційного інтелекту дошкільників в експериментальній групі. Щодо контрольної групи, можемо констатувати незначне збільшення показників за усіма рівнями розвитку ЕІ, а також випадки зниження ЕІ за деякими критеріями, що вказує на можливість негативних наслідків безсистемного підходу в освітньому процесі щодо

емоційної розумності дітей в умовах закладу дошкільної освіти. Тобто методика, що була розроблена автором і впроваджена в низці закладів дошкільної освіти (Додаток 15), показала високу ефективність і може бути рекомендована для впровадження у всіх закладах дошкільної освіти.

Результати третього розділу відображено в наступних наукових працях автора: 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15 (Додаток 14)

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення проблеми розвитку емоційного інтелекту дошкільника в умовах закладу дошкільної освіти та запропоновано її розв'язання шляхом обґрунтування педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дошкільника та розробки і впровадження авторської методики розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Результати роботи свідчать про досягнення мети дослідження та виконання його завдань, що є підставою для формулювання загальних висновків:

1. Проаналізовано основні поняття термінологічного поля дослідження та схарактеризовано стан дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту дошкільників у вітчизняній та закордонній теорії і практиці. З'ясовано, що відповідно до теоретичних досліджень, існує три основні теоретичні моделі розвитку емоційного інтелекту: перша модель – «модель здібностей», що визначається як сукупність ментальних здібностей, зосереджених на емоціях та їхній взаємодії з мисленням; друга – «модель особистісних рис», і третя – «змішана модель», як сукупність здібностей з додаванням персональних диспозицій, що не відносяться до здібностей.

Саме існування моделі здібностей, а також змішаної моделі, уможливорює обґрунтування педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту та розробку *методики розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку*. Завдяки цьому наше дослідження розкриває питання можливості розгляду даного конструкту як об'єкта *педагогічних впливів*, розглядає розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку як *педагогічної проблеми*, у термінах *дошкільної педагогіки*.

2. З'ясовано зміст і структуру феномену «емоційний інтелект».

Нами було прийнято за робоче визначення А. Костюка, що **емоційний інтелект** – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних та мотиваційних особливостей і спрямована на

розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду. Іншими словами, емоційний інтелект – це здатність особистості усвідомлювати та розуміти власні емоції і почуття, а також емоції та почуття оточуючих, вміння ефективно керувати своєю емоційною сферою, впливати на власну поведінку і хід думок, навички легкої адаптації до змін та досягнення поставлених цілей через взаємодію з оточенням.

Думки наукової спільноти відносно можливості розвитку емоційного інтелекту не завжди сходяться, через відсутність єдиної парадигми щодо структури його компонентів.

Проте, міжнародна спільнота все ж таки дотримується натупної структури емоційного інтелекту, в якій виділяють чотири компоненти, кожен з яких є дотичним як до власних емоцій людини, так і до емоцій інших людей:

1). Сприйняття та ідентифікація емоцій. Мається на увазі низка здібностей, що пов'язані між собою: сприйняття емоцій, їх ідентифікація, вираження емоцій, їх диференціація;

2). Використання емоцій. Цей компонент містить: здатність використовувати емоції для спрямування уваги на визначені події; здатність викликати емоції задля вирішення певної задачі; здатність використовувати перемикання з одного емоційного стану на інший як засіб погляду а проблему з різних боків; вміння «увімкнути» певний емоційний стан щоб згенерувати креативні ідеї; посилення мисленнєвої діяльності за допомогою емоцій.

3). Розуміння емоцій. Сюди відносимо: здатність до розуміння комплексів емоцій, вербальної та невербальної емоційної інформації.

4). Управління емоціями. Це передбачає: здатність контролювати емоції – вміти знизити інтенсивність «негативних» емоцій; здатність до

вирішення емоційно навантажених проблем, оминаючи придушення самих емоцій.

Більшість вчених дотримується наступного розуміння: емоційний інтелект – це сукупність емоційних здібностей. Така трактовка наближає його за змістом до поняття емоційної компетентності. Тут вже не виникає розбіжностей – її розвивати можливо і потрібно.

Огляд досліджень емоційного інтелекту в сфері освіти виявив практичну значущість розробки вказаної тематики. Запити необхідності розвитку емоційного інтелекту як надавачів освітніх послуг, так і здобувачів дошкільної освіти (їхніх батьків або законних представників), а також інших учасників освітнього процесу, викликають значно більший інтерес до цього феномену аніж в будь-якій іншій царині суспільного життя.

Проведений аналіз дозволяє нам визначити розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему, а також як процес, який має складну структуру та динамічний характер. В основу покладаємо емоційний досвід дитини, який виявляється у розпізнаванні, первісній оцінці емоційних станів людей, розумінні та вираженні своїх емоцій відповідно до ситуації, а також адекватній поведінці в емоціогенних ситуаціях.

Таким чином, *розвиток емоційного інтелекту* визначається як процес, а також і результат внутрішньої та послідовної якісної й кількісної зміни особистісних властивостей, що забезпечується через набуття в результаті різноманітних впливів навичок, що відповідають за розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечують управління емоційним станом, сприяють самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду (за Т. Котик).

В результаті опрацювання психологічної літератури відносно вікових особливостей розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку було виявлено, що саме в дошкільний період, при досягненні дитиною чотирирічного віку, вона починає опановувати емоційні еталони, що відповідають загальноприйнятним соціальним нормам. Це пов'язано із тим,

що у дошкільному віці відбувається переміщення такого психічного явища як *афект* (найсильніший вид емоційної реакції), з кінця діяльності на її початок. Вмикається механізм емоційного передбачення наслідків діяльності, який знаходиться в основі емоційної регуляції дій дитини. Тобто, суто фізіологічно дитина здатна навчитись керувати своїми емоціями починаючи саме з цього віку. З'являється ключова риса розвинутого емоційного інтелекту – *емпатія*.

Проаналізовано структуру емоційного розвитку дошкільника. В психолого-педагогічній науці вона представлена афективним, когнітивним та реактивним компонентами. Афективний компонент визначається як сукупність індивідуальних переживань дитини і містить знання про емоції, їх вербалізацію та перебіг. Когнітивний компонент – це система знань та уявлень дитини про емоційну сферу. До реактивного компоненту відносять способи мимовільного вираження емоцій та можливість довільної їх регуляції.

На підставі викладеного матеріалу зроблено висновок, що основними методами для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є спостереження, тестування, анкетування батьків та вихователів. Діагностика має проводитись комплексно – тільки якась одна методика не може забезпечити повноту «емоційного портрету» дошкільника. На основі отриманих даних, дослідник має зробити загальний висновок щодо рівня розвитку ЕІ дитини.

Практична перевірка описаних у літературі методик та подальший їх аналіз виявив певні недоліки та переваги. На основі висновків до цієї роботи було складено *комплекс діагностичних методик* для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, який на думку автора якнайкраще висвітлює позиції, на основі яких можна виявити реальний рівень розвитку емоційного інтелекту дитини на певному етапі її розвитку (Додаток 13).

3. Визначено *критерії* сформованості емоційного інтелекту дітей дошкільного віку (емоційна зорієнтованість дитини (на себе або на інших), сприйняття ознак емоцій (за мімікою, жестами, рухами, поставою правильно ідентифікувати емоцію людини, розуміння емоційного змісту (розуміти, що відчуває людина, яка переживає ту чи іншу емоцію, розуміти причини виникнення тієї чи іншої емоції) та здатність відповідним чином адекватно реагувати в емоціогенних ситуаціях (навички керування своїми діями та вчинками в залежності від емоції, яку відчуває дитина, а також вміння передбачати дії та вчинки інших людей у зв'язку з пережитою емоцією або ситуацією); а також *рівні* розвитку емоційного інтелекту (EI) дитини дошкільного віку: високий, середній, низький.

4. Для ефективної реалізації завдань розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку потрібна цілеспрямована робота, що була нами виражена в методиці розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку. Особливостями педагогічної роботи відповідно до вказаної методики є: зорієнтованість на вербалізування дорослими станів, емоцій, почуттів, переживань, як власних, так і станів інших; стимулювання дітей до вираження власної позиції щодо конкретних ситуацій, станів, емоцій або переживань, що у них виникають; навчання дітей способів адекватного вираження негативних емоцій та розвитку навичок адекватної поведінки в емоційно «заряджених» ситуаціях.

Розроблена нами методика розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку забезпечувалась теоретично обґрунтованими *педагогічним умовами розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку*, дотримання яких сприяє ефективності системної роботи з цього напрямку: 1) розширення уявлень вихованців про емоційну сферу життя людини, шляхом збагачення «емоційного словника» та збільшення обсягу знань з означеної тематики; 2) організація емоційно забарвленого предметного середовища в групових осередках та прогулянкових майданчиках; 3) методична підтримка педагогів закладу дошкільної освіти, у

тому числі щодо підвищення рівня емоційного інтелекту самих педагогів; 4) просвітницька робота з батьками вихованців засобами поширення психолого-педагогічних знань щодо вікових особливостей розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту дошкільника реалізовувались наступним чином.

Перша педагогічна умова реалізовувалась через організацію групових та індивідуальних занять, включення до режимних моментів різних ігор та ігрових вправ. Дидактична гра, як засіб та метод розвитку емоційного інтелекту дошкільника, є дієвим інструментом у процесі формування соціально адаптованої особистості. Її позитивною рисою, по-перше, безперечно є той факт, що вона може проводитись у будь-якому виді організованої діяльності та під час майже усіх режимних моментів в умовах закладу дошкільної освіти. По-друге, її можуть використовувати у своїй роботі спеціалісти різного рівня – як практичні психологи, так і вихователі. Це, у свою чергу, посилює взаємодію спеціалістів у напрямку формування особистості дошкільника та підвищує ефективність освітнього процесу.

Друга педагогічна умова забезпечувалась завдяки кропіткому труду педагогів закладу, а також за участю батьків. Виготовлялись посібники, оздоблювались стіни, інші активні поверхні оточуючого середовища, тощо. В тому числі, посібнику «Мої емоції», що був розроблений автором дослідження. За функціональними ознаками, він класифікований нами як навчально-наочний ігровий посібник. Він має задіяти відразу три канали сприйняття дитини: дотик, зір та слух.

Третя педагогічна умова забезпечувалась завдяки запланованим в річному плані заходам. Як от: тренінги, семінари, ділові ігри, конкурси серед педагогів, виступи практичного психолога і методиста на педнарадах (Додаток 2).

Вивчення та аналіз досвіду зарубіжних та вітчизняних фахівців в області тренінгового впливу на розвиток емоційного інтелекту дозволив

автору розробити та запатентувати «Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дошкільника» (Додаток1).

Також, для розвитку емоційного інтелекту дошкільників, педагогічному колективу було запропоновано організувати роботу у трьох напрямках:

1) Розвиток навичок розпізнавання основних емоцій за зовнішніми ознаками, починаючи з загального розуміння і переходячи до більш диференційованого сприймання. Вміння визначати емоційні стани та переживання як у самого себе, так і у інших людей.

2) Освоєння, розширення та збагачення соціальних способів вираження власних почуттів. Набуття нових способів вираження, що відображають внутрішні стани.

3) Засвоєння базових навичок вербалізації особистих переживань, настрою та стану, а також аналізу факторів, що їх викликають. Навчання простих способів описувати свої емоції словами та розуміння причин, які їх викликали.

search Під час науково-методичного аналізу психолого-педагогічної літератури з окресленої проблематики, нами було опрацьовано методичні рекомендації для батьків. Вони мають профілактичний характер і проводяться методом інформування батьків про важливість емоцій у житті дитини та створення сприятливих умов для їх розвитку.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та обґрунтованих педагогічних умов. Під час формувального етапу експерименту було зафіксовано збільшення кількості вихованців з високим та середнім рівнями розвитку емоційного інтелекту і зменшення кількості вихованців з низьким EQ.

У розвитку емоційного інтелекту використовуються різноманітні методи із психоаналітичного, гуманістичного, поведінкового та когнітивного підходів. Нашу увагу, як прихильників педагогічного впливу на особистість

дитини з метою розвитку емоційної розумності, повернув саме когнітивний напрямок. У цьому підході увагу зосереджено на навчанні новим способам емоційного мислення, які сприяють розумінню емоцій та ефективному управлінню ними. Розвиваючі вправи спрямовані на свідоме усвідомлення когнітивних оцінок, розрізнення та висловлення різноманітних емоційних реакцій, а також конструктивне формування адекватних емоційних реакцій на рівні мислення, уяви або безпосередньої поведінки. Остаточною метою цього підходу є зміна мислення, яка сприяє відповідній емоційній поведінці.

Проведене дослідження, однак, не вичерпує усіх аспектів вивчення порушеної проблеми. Перспективами подальших досліджень, на наш погляд, можуть бути наступні:

- проблема забезпечення наступності розробки розвитку емоційного інтелекту між дошкільною та початковою ланкою освіти;
- підготовка емоційно компетентних фахівців-майбутніх педагогів дошкільної освіти у закладах вищої та професійної освіти;
- інтегрування методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в систему дошкільної освіти України;
- розробка дієвого комплексу заходів щодо впровадження розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку в умовах сім'ї, враховуючи досвід роботи з окресленої тематики в умовах закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава, І. (2006). *Емоційна стійкість людини і її діагностика*. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ.
2. Атемасова, О. (2010). *Психогімнастика. Старший дошкільний вік*. Харків: Ранок.
3. Бабаян, Ю. (2014). Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2.12, 18-21.
4. Бажан, М. (1983). *Українська радянська енциклопедія*. Т. 9. Київ: Голов. ред. УРЕ.
5. Бакаленко, О. (2010). Взаємовплив емоційних та розумових процесів: теоретико-психологічні підходи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди*, 35, 13-21.
6. Баркова, Д. & Нудель В. (2013). Особливості прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія «Педагогіка і психологія», 19.
7. Бачинська, Н. Стратегія поведінки педагога. (Електронний ресурс). Відновлено з: https://studopedia.ru/19_52510_strategiya-povedinki-pedagoga.html.
8. Борисенко, К. & Бадер, С. (2021). Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (1(48), 48-52. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.48-52> .
9. Бех, І. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: Ін-т змісту і методів навчання.
10. Белікова, Ю. (2011а) Емоції і почуття: соціологічний аналіз. Типізація групових емоцій. *Вісник Одеського національного університету*. Вип. Соціологія, політичні науки. Одеса, 168–173.

11. Белікова, Ю. (2011б). «Емоційна логіка»: гендерна специфіка соціальної дії. *Український соціум*, 4 (39), 31–39.
12. Белікова, Ю. (2012). Моделі досягнення успіху у професійній діяльності в залежності від рівня емоційного інтелекту (EQ). <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4512/1/>
13. Богуш, А. & Монке, О. (2002). *Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку*. Одеса.
14. Бикова, С. (2010). Психологічна характеристика осіб з різним типом схильності до ризику. *Наука і освіта*, 9, 25–29.
15. Білоусько, Л. (2014). Технологія використання матеріалізованих засобів наочності в роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1, 75-81.
16. Блозва, А. & Красуля, О. (2014). Корекція емоційної сфери дошкільника засобами гри. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 199(1), 53-59. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29_9.
17. Бреус, Ю. (2015). Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф.дисертації ... канд. психол. наук:19.00.07.Київ: ун-т ім. Б. Грінченка.
18. Бреус, Ю. (2016). *Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти : Навчальний посібник*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».
19. Буркова, Л. (2010). *Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах*. Київ: Інформаційні системи.
20. Белова, С. (2019). Інтерес як психолого-педагогічна проблема у творчій спадщині Л. Виготського та Г. Шаррельмана . *Інноватика у вихованні*. 9, 101-107. Відтворено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2019_9_13.

21. Ванжа, С. (2015). *Чарівний світ емоцій: гурткова робота. Старший дошкільний вік*. Харків: Ранок.
22. Васильченко, А. (2013). Психологічні особливості заздрощів у структурі соціальної та індивідуальної ситуації розвитку особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 5, 48–51.
23. Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання*. Київ: Укр.видавнича спілка.
24. Вірна, Ж. (2013). Аксіологія якості життя особистості. *Психологія особистості*, 1 (4), 104-112.
25. Вовчик-Блакитна, О. (2006). Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: Стратегії педагогічного супроводу. *Практична психологія та соціальна робота*, 4, 1-3.
26. Волік, Н. (2017). До проблеми соціалізації дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, (1(18)), 26-31.
27. Волік, Н. (2017). Психолого-педагогічні методики дослідження когнітивних здібностей дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 11(11), 18-23.
28. Волік, Н. (2019). Дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць*, 1(93), 122-141.
29. Волік, Н. (2019). Теоретичні аспекти розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 червня 2019 р., м. Львів.). Частина II, (с. 19-22). Львів: Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота».
30. Волік, Н. (2020). Практичні аспекти діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 2, 133-148.

31. Волік, Н. (2020). Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки, 6 (162), 13-17.
32. Волік, Н. (2020). Рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. IV International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings, October 23th., (с. 9-12). Leipzig: Baltija Publishing.
33. Волік, Н. (2020). Використання спеціальних засобів навчання для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: До 75-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Лабораторії дошкільника (12 листопада 2020 року, м. Київ). Електронний збірник, (с. 24-29). Київ: Національна академія педагогічних наук України. Відновлено з: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8.pdf>.
34. Волік, Н. (2020). Сучасні проблеми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Досвід роботи вихователя закладу дошкільної освіти: традиційні підходи та інновації*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 травня 2020 року, м. Ужгород). Частина II, с. 295 -305. Ужгород: Генезум.
35. Волік, Н. (2021). Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (19 березня 2021 року, м. Кременчук). Електронний збірник, (с. 271-278). Кременчук. Відновлено з: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/13.03.2020>

36. Волік, Н. (2021). Система роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО. *Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід*. Збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених (30 листопада 2021 року, м. Маріуполь). Електронний збірник, (с. 56-59). Маріуполь.
37. Волік, Н. (2021). Авторське право на твір. Свідоцтво № 108997. Київ: Український інститут інтелектуальної власності.
38. Волік, Н. (2021). Залюбки малята грають, ще й емоції вивчають. *Дошкільне виховання*, 4, 14-15.
39. Волік, Н. (2022). Система формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2/2022, 9-15.
40. Волік, Н. & Ляпунова В. (2022). Імплементация питань розвитку емоційно-комунікативної сфери дошкільника в Державному стандарті дошкільної освіти та чинних освітніх програмах. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 36-47.
41. Волік, Н. (2022). Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту в закладі дошкільної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, (2(29)), 162-169.
42. Власова, О. (2005). *Педагогічна психологія*. Київ: Либідь.
43. Власова, О. (2005). *Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку*. Київ: Київський університет.
44. Выготский, Л. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
45. Выготский, Л. (1982). *Мышление и речь* (Т. 2.). Москва : Педагогика.
46. Гавенко, В. & Бітенський, В. (Ред.) (2015). *Психіатрія і наркологія*, (2-ге вид.), Київ: Медицина.
47. Галузьяк, В. & Холковська, І. (2015). *Педагогічна діагностика. Курс лекцій*. Вінниця: Нілан ЛТД.

48. Головченко, І. (2007). *Множинний інтелект та його вплив на мовленнєвий розвиток старших дошкільників*. Дніпропетровськ.
49. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. Відновлено з: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn>.
50. Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Харків: Віват.
51. Гоулман, Д. (2021). *Емоційний інтелект у бізнесі*. Харків: Віват.
52. Гришко, О. & Клевака, Л. (2020). Врахування індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку з різними типами нервової системи у процесі навчання, виховання та розвитку. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки, 188, 63-69. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2020_188_14.
53. Груша, Л. (2009). Методика та зміст роботи з виховання емоційної культури дітей 6-10 років. *Вісник Житомирського державного університету*, 47.
54. Данилюк, Л. & Лисянська, Т. (Ред.). *Вікова психологія: хрестоматія*. (с. 112-113). Київ: Каравелла.
55. Дерев'янка, С. (Ред.) (2010). Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту. Максименко С. (Ред.). *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. (с. 121-129) (Т.ХІІ, част. 5). Київ.
56. Дерев'янка, С. (2015). Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки, 128, 95-99. Відновлено з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdpu PH 2015 128 23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdpu_PH_2015_128_23).
57. Дерев'янка, С. (2016). *Феноменологія емоційного інтелекту*. Чернігів: Десна Поліграф.

58. Дерев'янка, С. & Лавренко, С. (2020). Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*, 7, 23-29.
59. Дмитріюк, Н. & Матвіюк, В. (Ред.) (2021). *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності*. Матеріали VIII Наук.-практ.інтернет-конф. (з міжнар.участ.) (10-12 грудня. 2021 р.). Луцьк: ПП Іванюк В. П.
60. Довга, Т. (2012). Чуттєво-емоційний аспект дитячого інтелекту як проблема гуманістичної педагогіки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка. Серія: Педагогічні науки*. 107(1), 151-158.
61. Додонов, Б. (1983). О так называемой «информационной» теории эмоций. *Психологический журнал* (Т. 3). No 2, с. 104-116.
62. Дудоладова, О. (2009). Генеза поняття «емоційне виховання» у працях вітчизняних учених. Відтворено з: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/681/1/Dudorodova>.
63. Дуткевич, Т. (2012). *Дитяча психологія. Навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури.
64. Дуткевич, Т. (2016). *Загальна психологія: Теоретичний курс*. Київ: Центр учбової літератури.
65. Эльконин, Д. (1989). *О структуре учебной деятельности*. Москва: Педагогика.
66. Емоційний інтелект (EQ) (2018). *Профілактика емоційного вигорання*. Дніпро: КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти».
67. Журавльова, Л. (2008). *Психологічні основи розвитку емпатії людини*. (Дис. доктора псих наук). Одеса.

68. Журавльова, М. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. Відновлено 3: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/14.pdf.pdf.
69. Журавльова Л. (2007). *Психологія емпатії: Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
70. Зайченко, І. (2016) *Педагогіка: підручник*. Київ: Ліра-К.
71. Запорожец, А. (1985). *Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателя детского сада*. Москва: Просвещение.
72. Запорожец, А. (1986). *Психическое развитие ребенка: Избранные психологические труды* (Т. 1): Психическое развитие ребенка. Москва: Педагогика.
73. Зарицька, В. (2011). Емоційно-когнітивні передумови розвитку емоційного інтелекту у період фахової підготовки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 39, 30-36.
74. Зарицька, В. (2012). *Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук). Класич. приват. ун-т. Запоріжжя.
75. Зарицька, В. (2014). Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 49, 42-51.
76. Зливков, В. & Лукомська, С. (2018). *Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід*. Ніжин: ПП Лисенко.
77. Занков, Л. (Ред.). (1975). *Обучение и развитие*. Москва: Педагогика.
78. Каніболоцька, М. (2020). Емоційна грамотність. Аспект полегшення адаптації дитини до школи. *Психолог дошкілля*, 11-12, 136-137.

79. Карабаєва, І. & Терещенко, Л. (2020). Розвивальне освітнє середовище ЗДО: основні компоненти, етапи формування та критерії його оцінювання. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 4 (16), 89–101. Відновлено з <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/9.pdf>.
80. Карпенко, Є. (2020). *Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості* (Автореф. дис канд. психол. наук). Київ.
81. Кириленко, Т. (2004). *Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід)*. Київ: ВЦ КНУ імені Тараса Шевченка.
82. Кириленко, Т. (2010). Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта*, 9, 71-74.
83. Коврига, Н. (2003). *Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту*. (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ.
84. Козлова, А. (2018). *Емоційний інтелект*. Київ: Шкільний світ.
85. Козлюк, О. & Руденко, Н. (Ред.) (2017). Особливості розвитку тривожності дошкільників у системі дитячо-батьківських взаємин. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*, 36, 131-145.
86. Колупаєва, А. (Ред). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ: ФОП Симоненко О.І.
87. Кононко, О. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*. Київ.: Освіта.
88. Кононко, О. (Ред.) (2019). *«Я у світі»: Програма розвитку дитини від народження до шести років*. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна».
89. *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку* (2020). Київ: ФОП Ференець В.Б.
90. Косенко, Ю. (2014). *Основи педагогічної майстерності вихователя*. (2-е вид., доп.). Маріуполь: Новий світ.

91. Косенчук, О., Куземко, Л., Венгловська, О. & Новик, І. (2021). *Матеріали круглого столу «На шляху до якісного дошкілля»*. УІРО.
92. Косенчук, О., Новик, І., Венгловська, О. & Куземко, Л. (Ред.) (2021). *Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження*. Харків: Ранок.
93. Костюк, А. (2014). Емоційний інтелект та шляхи його розвитку *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2(1), 85-89.
94. Котик, Т. (2020). *Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи*. Тернопіль: Астон.
95. Котик, Т. & Кежковська, І. (2020). Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як обов'язковий освітній результат Нової української школи. *Освітні обрії*, 2, 20–26.
96. Котирло, В. (1977). *Завтра в школу*. Київ: Рад.шк.
97. Кравець, В. (1996). *Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва*. Тернопіль.
98. Крюкова, О., Лефтеров В. & Рогозіна М. (2009). *Психологія: в схемах, таблицях, коментарях*. Донецьк: ДонНУ.
99. Кузнєцов, М. & Діомідова, Н. (2017). Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: «Діса плюс».
100. Кулікова, І. & Шкваріна, Т. (2015). *Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації*. Тернопіль: Мандрівець.
101. Кульчицька, А. (2002). Пізнавальний інтерес та пізнавальна потреба в структурі мотивацій та емоцій школяра та його оцінка з позицій інформаційної теорії емоцій. *Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова*, 16, 130-133.
102. Курінна, С. (2004). Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / С.М. Курінна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ.
103. Леонтьев, А. (1971). *Потребности, мотивы, эмоции*. Москва.

104. Ладивір, С. (2013). *Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною*. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти.
105. Лисенкова, І. (2018). Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1, 14
106. Липс, Т. (1903). *Эстетика* (Т 1-2). Відновлено з: <https://knigogid.ru/books/1279731-estetika>.
107. Лобач, О. (1998). В.О. Сухомлинський про систему емоціонального виховання школярів. *Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць*. (с. 34 – 38). Полтава: ПДП ім. В.Г. Короленка; Астрія.
108. Ляпунова, В. (2016). *Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку*. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія», 60-69.
109. Лящ, О. (2013). Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 22, 324-335.
110. Лящ, О. (2015). Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 1(46), 210-216. Відтворено з : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/13269>.
111. Максименко, С. (2009). Структура особистості: теоретико-методологічний аспект. *Проблеми сучасної психології*, 6 (Ч. 1), 3-13.
112. Макаренко, А. (1954). *Твори: в 7 т.* Київ: Радянська школа.
113. Матвієнко, С. (2012). *Методика формування у дошкільників соціальної компетентності. Навчально-методичний посібник*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя.
114. Мельник, І. & Гловацька, Л. (2019). Психологічні особливості впливу особистісної тривожності на взаємини дітей дошкільного віку у групі однолітків. Відновлено з: <https://core.ac.uk/reader/275580480>.

115. Мельник, Н. (2018). Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4(63).
116. *Методи освіти дошкільників*. (Електронний ресурс). Відновлено з: https://stud.com.ua/178379/pedagogika/metodi_osviti_doshkilnikiv.
117. Мойзріст, О. (2017). Вивчаємо особливості емоційного стану дитини. *Практичний психолог: дитячий садок*, 9, 15-22.
118. Могиляста, С. (2021). *Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників* (Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ.
119. Молодушкіна, І. (2012). *Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників (2-ге вид.)*. Харків: Основа.
120. Мухина, В. (1989). Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. *Вопросы психологии*, 1, 32-39.
121. Мороз, В., & Йолтухівський, М. (Ред.) (2019). *Фізіологія. Короткий курс : навч. посібник для медичних і фармацевтичних ВНЗ*. Вінниця: Нова Книга.
122. Мушкевич, М. & Чагарна, С. (2017). *Основи психотерапії. Навчальний посібник*. Луцьк: Вежа-Друк.
123. *Навички майбутнього: які здібності будуть необхідні для роботи в 2020 році?* (Електронний ресурс). Відновлено з: <http://cikt.kubg.edu.ua/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8-%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%8F%D0%BA%D1%96-%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%B1%D1%83/>.
124. Науменко, О. (2012). Соціальний та емоційний інтелект як складники соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових*

праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. (Т. VI), 8, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

125. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.*

Відновлено з: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>.

126. Негляд, К. (2019). Вплив стану афекту на мисленнєво-мовленнєві процеси (На матеріалі англomовного літературного дискурсу). *Південний архів (філологічні науки)*, 80.

127. Носенко, Е. & Коврига, Н. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. Київ: Вища школа.

128. Носенко, Е. (2004). Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість. *Психологія і суспільство*, 4, 95-109.

129. Носенко, Е. & Четверик-Бурчак, А. (2016). *Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю*. Дніпропетровськ. Відновлено з: https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/nosenko_chetveryk_burchak-.pdf

130. Олійник, О. (2013). Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 47, 167-173.

131. Олексенко, С. (2013). Психодіагностика емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Психолог дошкілля*, 8(49), 2013.6-18.

132. Опанасюк, І. (2014). Взаємозв'язок емоційного інтелекту та пізнавальних процесів у старшому шкільному віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 19(2), 125-132. Відтворено з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19\(2\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19(2)_20).

133. Марченко, А. (2014). *Емоційний інтелект як чинник ефективності управлінської професійної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук*. Харків.

134. Пасічник, В. Р., Пасічник В. М. & Пітин, М. (2018). Характеристика емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 3, 7(16), 297-302.
135. Піроженко, Т. (2010). *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*. Тернопіль: Мандрівець.
136. Піроженко, Т. (Ред.) (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу*. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна». Відновлено з: <https://ezavdnz.mcfr.ua/867852>.
137. Піроженко, Т. (Ред.) (2014). *Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
138. Піроженко, Т. & Хартман, О. (2016). *Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом»*. Київ: Алатон.
139. Піроженко, Т., Хартман, О., Палієнко, К. & Павленко. М. (2016). *Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом»*. Київ: Алатон.
140. Полевікова О. & Швець Т. (2018). *Основи робототехніки в дошкільлі*. (Ч. 2). Харків: Основа.
141. Поніманська, Т. (2006). *Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
142. *Постанова президії Академії педагогічних наук України від 01.07.2004, № 1-7/6-98 «Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні»*. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04#Text>
143. Провоторова, Н. (2016). Емоційний інтелект як складова психологічної культури соціального працівника. Відновлено з: <https://core.ac.uk/download/pdf/84593608.pdf> .
144. Рибалка, В. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості*. Київ.
145. Рибалка, В. (2000). Психологічна структура особистості. Трофімова Ю. (Ред). *Психологія*. (с.116-122). Київ: Либідь.

146. Рібцун, Ю. (2021). *Психогімнастика*. Енциклопедія освіти: довідково-аналітичне вид. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер. 836-837.
147. Родіна, Н. (2010). *Переживання як емоційний стан суб'єкта в процесі копінг-поведінки*. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського».
148. Руденкова, О., Підан, С. & Чекоданова, А. (2012). *Досвід роботи з проблеми: «Сучасна комп'ютерна наочність в освітньому просторі дошкільного навчального закладу»*. Відновлено з: <http://dnz42.edukit.zp.ua/Files/downloads/Досвід.pdf>.
149. Русова, С. (1997). *Вибрані педагогічні твори* (Кн. 2). Київ: Либідь.
150. Савонова, І. (2021). *Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти*. Лисичанськ.
151. Савченко, Ю. (2014). *Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 12(31)/12/2014. 12-16.
152. Саржевський, С. (2017). *Психологія та патологія емоцій, волі, уваги*. Запоріжжя.
153. Свідерська, Г. (2009). *Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук). Київ.
154. Сикорский, И. (1911). *Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека*. Киев: Типография С. В. Кульженко. Відновлено з: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003762414?page=5&rotate=0&theme=white
155. Симонов, П. (1971). *Искрящие контакты*. *Новый мир*, 9, с. 191.
156. Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум.
157. Скрипченко, О., Долинська, Л. & Огороднійчук, З. (2005). *Загальна психологія*. Київ: Либідь.
158. *Словник української мови: в 11 томах*. (1977). (Том 8).

159. Смульсон, М. (2003). *Психологія розвитку інтелекту*. Київ: Нора-Друк.
160. Софій, Н. & Найда, Ю. (2019) (*Упор.*) *Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти*. Київ.
161. Степанов, О. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ : Академвидав.
162. Сухомлинський, В. (1976). *Вибрані твори*. (Т. 1). Київ: Рад. школа.
163. Сухомлинський, В. (1997). *Серце віддаю дітям. Вибрані твори* (Т. 3.) Київ: Рад. Школа.
164. Сухомлинський, В. (1976). *Сто порад учителям. Вибрані твори* (Т.2.). Київ: Радянська школа.
165. Сухомлинський, В. (1963). *Шлях до серця дитини*. Київ: Молодь.
166. Сухопара, І. (2020). *Емоційна компетентність вчителя в контексті Нової української школи*. Відновлено з: https://www.researchgate.net/publication/348778336_2020_ISuhopara_Emocijna_kompetentnist_vcitela_v_konteksti_Novoi_ukrainskoi_skoli.
167. Темрук, О.& Колісник, Л. (2014). Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 33, 207-223.*
168. Теплюк, А. (2013). Особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф.. Київ.
169. Терещенко, Л. & Карабаєва, І. (2019). Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.* 10(33), 214-234.
170. Титаренко, Т. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.

171. Тімченко, О. & Похілько, Д. (2017). Аналіз сучасних методів діагностики емоцій у дітей. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 55, 259-268. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2017_55_27.
172. Трофаїла, Н. (2014). Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського*, 45(106), 155-158
173. Трофаїла, Н. (2016). *Готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку як умова ефективної професійної діяльності*. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки, 71(1), 155-158. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71%281%29_32.
174. Ушинський, К. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2). Київ: Рад. шк.
175. Фесюкова, Л. (2008). *Соціально-особистісний розвиток старших дошкільників*. Харків.
176. Фресс, П. & Пиаже, Ж. (1970). *Експериментальна психологія*. Москва: Психологія.
177. Фролов, И. (1987). *Философский словарь* (5-е изд.) Москва: Политиздат.
178. Фромм, Э. (1990). *Искусство любви*. Минск: ТПЦ «Полифакт».
179. Харченко, Н. & Туркулець, О. (2021). Казка як метод впливу на емоційну сферу дошкільників. *Психологічний журнал*. 6, 68-73. Відтворено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psj_2021_6_10.
180. Цидзіна, Т. (2004). *Буквар емоцій*. Дніропетровськ: Дніпрокнига.
181. Черепаня, Н. & Семенович, Л. (2019). Дидактичні ігри як засіб формування почуття емпатії у дітей шостого року життя. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах : збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (м.Мукачєво, 07 листопада 2019 р.). Мукачєво : МДУ, 98-100. Відтворено з: http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4166/1/Didactic_games_means_of_forming_feelings_of_empathy_in_children_of_six_years_of_age.pdf

182. Чернявська, А. (2012). Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*, 12, 136-139. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_30.
183. Четверик-Бурчак, А. (2011). Механізми зв'язку рівнів сформованості емоційного інтелекту з успішністю життєдіяльності особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. (Т. 10), 19, 592-602.
184. Четверик-Бурчак, А. (2013). Емоційний інтелект як чинник успішності вирішення головних життєвих завдань. *Психолінгвістика*, 14, 163-184.
185. Шадських, Ю. (2008). *Психологія і педагогіка*. (2-ге вид.). Львів: Магнолія 2006.
186. Шакуров, Р. (1969). *Самолюбие детей (дошкольный возраст)*. Москва: Просвещение.
187. Шапран, О. (2016). (Ред). *Сучасний психолого-педагогічний словник*. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М.
188. 2016.<http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/2580/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
189. Шевчук, Т.(2000). *Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів в художньо-ігровій діяльності: (Дисертація)*. Київ .
190. Шеленкова, Н. (2017). Поняття алекситимії. Відтворено з https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7114/1/PONYaTTYa_ALEKSY%60TY%60MIYI.pdf.
191. Шпак, М. (2009). Емоційна культура вчителя як чинник гуманізації педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 5, 49-52.
192. Шпак, М. (2011). Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 1, 282-288.
193. Шпак, М. (2014). Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*, 5, 104-109.

194. Шпак, М. (2016). *Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів*. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка.
195. Шпеник, С. (2011). Діти групи ризику як об'єкт соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 21, 212-214.
196. Якобсон, П. (1964). *Почему надо воспитывать чувства у детей*. Москва: Просвещение.
197. Ялом, І. (2017). *Ліки від кохання та інші оповіді психотерапевта*. Київ: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
198. Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*, Methuen.
199. Averill, J. Thomas-Knowles, C.& Strongman, K. (Ed.) (1991). Emotional creativity. *International review of studies on emotion*, 1, 269-299.
200. Bagby, R., Parker, M., James, D. & Taylor, G. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale - I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research Volume*, 38, 1, 23-32
201. Bar-On, R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual* (1997). Toronto, Canada: Multy-Health System.
202. Berthoz, S., Pougа L. & Wessa, M. (2011). Alexithymia from the Social Neuroscience Perspective. Decety, S., & Cacioppo, (Ed). *The Oxford Handbook of Social Neuroscience*, (P. 908-910). Oxford: OUP.
203. Bharwaney, G. (2009). *Developing high achievers through emotional intelligence: More intelligent than emotional*. In M. Hughes, J. Terrell & D. Thompson, (Eds). *The handbook of developing emotional and social intelligence - Best practices, case studies & tools*.
204. Bharwaney, G. [2003]. *Emotional intelligence: The cutting edge of interventions in corporate and educational settings*. Paper presented on the 29th of May 2003 at the Nexus EQ Conference, Halifax, Nova Scotia, Canada.
205. Bharwaney, G. [2001, 2nd Edition 2007] *Emotionally Intelligent Living*. Crown House Publishing.

206. Bharwaney, G. [2006]. *Coaching executives to enhance emotional intelligence and increase productivity*. SA: Heinemann Educational Publishers.
207. Bharwaney, G. & Cannon, K. [2000a]. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme - 1: *Competency & Emotional Intelligence*, 8, 1, 19-24.
208. Bharwaney, G. & Cannon, K. [2000b]. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme - 2: *Competency & Emotional Intelligence*, 8, 2, 18-25.
209. Bharwaney, G. & Cannon, K. [2001a]. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme - 3: *Competency & Emotional Intelligence*, 8, 3, 17-24.
210. Bharwaney, G. & Cannon, K. [2001b]. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme - 4: *Competency & Emotional Intelligence*, 8, 4, 19-24.
211. Bowlby, J. (2015). *Creation and destruction of emotional bonds*. Psychologist's Guide, Canon + ROOI «Rehabilitation».
212. Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759> .
213. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris, France: UNESCO. [Online]. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
214. Denham, S., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Computerizing Early Childhood Social-Emotional Assessment. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 3, Iss. 2, Art. 3.
215. Denham, S. & Bassett H. (2020). “You hit me! That's not nice and it makes me sad!!”: relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190:6, 791-805, DOI: 10.1080/03004430.2018.1491562
216. Denham, S., Bassett, H., Zinsser, K. & Wyatt, T. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning. Predicts Their Early School Success: Developing

- Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/icd.1840
217. Doll, E. (1965). *Vineland social maturity scale*. Circle Pines MN: American Guidance Service.
218. Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy : the rational-emotive approach*. New York : Julian Press.
219. Elias, M., Zins, J., & Weissberg, R. (2000). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Adolescence.
220. Endless card /Paper toy antistress transformer. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=oy3affn5CGQ&ab_channel=123EasyPaperCraftsDIY.
221. Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
222. Fehr, L., & Russell, J. A. (1984). Concept of Emotion Viewed from a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. Retrieved from: <https://doi:10.1037/0096-3445.113.3.464>.
223. Frankl, V. (1986). *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*. Random House Digital, Inc. ISBN 978-0-394-74317-2. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books?id=v_qiURM2r2MC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false
224. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences : the theory in practice*. New York: Basic Books,.
225. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. N.Y. : Bantam Books.
226. Gottman, J. & DeClaire, J (2011). *Raising An Emotionally Intelligent Child*, Simon & Schuster.
227. Hoffman, Martin L. (1990-06). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14 (2). Pp. 151–172. Retrieved from: <https://doi:10.1007/bf00991641>.

228. Hoffman, Martin L. (2000). *Empathy and moral development : implications for caring and justice*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
229. Izard, C. (2004). *Psychology of emotions*. Springer, 472 p.
230. Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(4), 18-23. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>.
231. Kernberg, O. (1992). *Aggression in Personality Disorders and Perversions* Published by: Yale University Press. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1dszvm8>
232. Leahy, R. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 3 (9), 177-190.
233. Leeper R. (1948). A motivational theory of emotion to replace “emotion as disorganized response”. *Psychological Review*, 55, 5-21.
234. Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Retrieved from: <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
235. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
236. May, R. (1972). *Power and innocence: A search for the sources of violence*. W. W. Norton. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1973-24703-000>
237. Mayer, J. & other Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*. 2003, 3.
238. P. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
239. Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional. *Intelligence*, 17/ 4, 433 - 442.
240. Mayer, J., Salovey, P.& Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. R. Sternberg (Ed). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. 396-422.
241. Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 1, 232-242.

242. Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy*. Mountain View, CA: Science and Behavior Books.
243. Petrides, K. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personal and Individual Differences*.
244. Petrides, K. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*.
245. Saarni, C. (1992). Children's emotional-expressive behaviors as regulators of others' happy and sad states. *New Directions for Child Development*, 55, 91-106.
246. Salovey, P., Meyer, M. (1990). Emotional Intelligence. *Sage journals*, 3(9). Retrieved from: <https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG>.
247. Schwab, K. (2006). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. *World Economic Forum*.
248. Sifneos P. (1999). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and psychosomatics*. 22 (2), 255-262.
249. Sifneos, P. (1973). The prevalence of "alexithymic", characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262. Retrieved from: <https://doi.org/10.1159/000286529>
250. Spits, R. & Cobliner, W. (1966). *The First Year Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. Retrieved from: <https://ru.scribd.com/document/247019976/The-First-Year-of-Life-Rene-Spitz>.
251. Steiner, K. (1979). *Healing Alcoholism*. NY: Grove Press.
252. Steiner, K. (2003). *Emotional literacy: intelligence with heart. A guide to improving your personal and professional relationships*. Fawnskin: Personhood Press. Retrieved from: <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>.
253. Stein, S. & Book, H. (2000). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success*. Stoddart Publishing Co. Limited.
254. Stine, J. (2000). *Super brain power*. Prentice Hall Press.

255. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.
256. Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. DOI: <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>
257. Volik, N. (2021). Emotional intelligence of older preschoolers: diagnostics of the development level. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 6(42), 9-17.
258. Wechsler, D. (1939). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore: Williams & Witkins. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1939-0025.1939.tb05653.x>
259. Zins, J., Payton, J., Weisberg, R. & O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for success school performance. G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts (Ed), *Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. (P. 95–376). New York: Oxford University Press.

ДОДАТКИ

Додаток 1

ТРЕНІНГ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ З РОЗВІТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тема: «РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»

Автор: Наталія Волік

Цільова аудиторія: педагоги закладу дошкільної освіти, студенти педагогічних ВНЗ та педколеджів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта»

План тренінгу

1. Вступ.
 2. Знайомство учасників.
- Теоретичний модуль*
3. Роль емоцій у житті людини.
 4. Емоційний розвиток дитини дошкільного віку.
 5. Емоційний інтелект – що це?
 6. ЕІ - педагогіка чи психологія?
 7. Що потрібно знати педагогу про ЕІ.

Практичний модуль

8. Тестування на визначення емоційної спрямованості особистості.
9. Вправи для розвитку ЕІ педагога.
10. Ігри для розвитку ЕІ дошкільника.
11. Висновки.

Література

1. Борисенко В. Педагогічний коучинг. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mozaikaped.blogspot.com/2018/05/pedagogichnyj-kouchyng.html>
2. Величко М. Таблиця почуттів – інструмент для визначення емоцій. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://psyhosoma.com/uk/tablicya-pochuttiv-instrument-dlya-viznachennya-emosij/>. Дата звернення 19.02.2021.
3. Волік Н. Дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника / Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2019. – С. 122-132.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект/Деніел Гоулман; пер. з англ. С.Л. Гумецької. – Х.: Віват, 2018. – 512 с.
5. Демощук М. Битва інтелектів IQ*ЕІ*SI / М. Демощук // *Дитячий садок*. – 2020. -№1. – С. 8-9.

6. Кучеренко М. Педагогічна діагностика як засіб підвищення ефективності професійної діяльності педагога / М. Кучеренко // *Музичний керівник*. – 2012. - №5. – С.16-22.

7. Новак О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників / О. Новак // *Постметодика*. – 2010. - №6(97). – С. 41-47.

Обладнання та матеріали : стільці за кількістю учасників, столи, бланки для тестування, ручки, фліпчарт, листки зі словами-підказками, магніти для закріплення листків, комп'ютер (ноутбук), проектор або інше мультимедійне обладнання для демонстрації презентацій, картки із зображенням емоційних ситуацій, фото з емоціями (4-6 шт (бажано з негативним емоційним відгуком), в залежності від кількості підгруп), вирізані з паперу долоньки за кількістю учасників тренінгу.

Рекомендації для проведення тренінгу

Тренінг розпочинається з привітання тренера до учасників тренінгу. Оголошується тема та мета, а також план проведення заходу. Також, слід нагадати учасникам правила роботи в групі: звертатись один до одного на ім'я; говорити по черзі; слухати один одного не перериваючи; відверто висловлювати свої домки про почуття «тут і тепер»; використовувати «правило піднятої руки»; уникати безпосередніх оцінювань один одного. Згідно другого пункту плану, з метою налаштування учасників на взаємодію проводиться вправа-криголам «Мое ім'я». Кожен з учасників називає своє ім'я і на першу літеру імені характеристику себе за допомогою прикметника та дієслова. Наприклад: «Наталія – невгамовна – наполягаю».

Відповідно до третього пункту плану, тренер пропонує кожного з учасників (за бажанням) висловити свої думки відносно ролі емоцій у життєдіяльності особистості. Наприкінці тренер резюмує вислови учасників та надає коротку теоретичну довідку з цього питання.

Орієнтовна інформація для повідомлення. Емоції відіграють важливу роль в житті людини. Вони супроводжують нас усе життя. Через емоції ми можемо висловити свої почуття, своє ставлення до інших людей. Так само емоції відіграють велику роль в нормалізації відносин між людьми. Розуміння емоцій іншої людини є важливим для процесу спілкування між людьми як в побуті, так і в професіях типу «людина-людина». Крім того, візуальне спостереження за емоційним станом людини в процесі здійснення ним професійної діяльності дозволяє вчасно вживати заходів з регулювання його стану, що підвищує ефективність його діяльності.

Наступний пункт плану реалізовується за допомогою поділу учасників на підгрупи. Кожна з підгруп отримує завдання охарактеризувати емоційний розвиток певної вікової категорії дошкільників: ранній вік (1-3 р), молодший дошкільний вік (3-4 роки), середній дошкільний вік (4-5 р) та старший дошкільний вік (5-7 р). У якості допомоги учасникам пропонується використовувати розміщені на дошці листки зі словами-підказками. На виконання цього завдання відводиться 5 хв, про що заздалегідь

повідомляється учасникам. Потім проводиться презентація отриманих результатів одним із представників кожної підгрупи.

Під час виконання п'ятого пункту плану тренер проводить презентацію-повідомлення на тему: «Емоційний інтелект – що це?».

Орієнтовна інформація для повідомлення. Американський вчений Джон Маєр Саловей, один із засновників поняття “емоційний інтелект”, поділив здібності, що лежать в його основі, на п'ять категорій .

Усвідомлення власних емоцій. **Самосвідомість** – уміння розпізнавати свої почуття – це основа емоційного інтелекту.

1. *Управління емоціями.* **Самовладання** - це уміння керувати своїми почуттями, слідкувати, щоб вони відповідали ситуації.

2. *Самотивація.* Йдеться про скерування емоцій у правильне русло, що допомагає досягненню поставлених цілей.

3. *Вміння розпізнавати емоції інших людей.* **Емпатія** – ще одна здатність, в основі якої лежить емоційне самоусвідомлення.

4. *Уміння будувати стосунки.* Полягає в умілому поведінні з емоціями інших людей. Ця навичка тісно пов'язана з поняттям **соціальної компетентності**. Мова про специфічні навички та вміння, які підкріплюють лідерські якості та підвищують ефективність міжособистісного спілкування.

Залежно від соціальних впливів тимчасовий прояв у поведінці дитини може перетворитися і на рису характеру, і на патологію, і навпаки: перші прояви відхилень в емоційній сфері за належного ставлення з боку оточення з часом нівелюються або трансформуються в індивідуальну особливість в межах норми.

Завданням дорослих, що оточують дитину у цей період має бути усебічна підтримка позитивних емоційних проявів, вмиле керування негативними емоційними вибухами та «незацікловання» на них. Доросла людина має проявити розуміння почуттів дитини, толерантність та тактовність, виходячи із знання особливостей розвитку емоційної сфери дошкільника на певних етапах розвитку .

Педагог повинен поставити перед собою наступні задачі:

- ознайомити дитину з емоційними станами людей;
- посилити інтерес до пізнання емоційних станів;
- спонукати дитину до проявів позитивних емоцій;
- вправляти в умінні висловлювати свої почуття;
- розвивати здатність до емпатії;
- формувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи та людей;
- формувати адекватні морально-етичні уявлення та форми поведінки

Реалізація цих завдань в освітньому процесі закладу дошкільної освіти дозволяє впровадити комплексний підхід до розвитку найважливіших розумових, емоційних та соціальних навичок та вмінь.

Важливим принципом педагогічного впливу є усвідомлення дорослим того факту, що йдеться не про неслухняність, лінощі або впертість, а про

наслідки порушення розвитку, з якими вона може впоратись лише за підтримки та допомоги дорослих.

Такий підхід формує основу запровадження в систему освіти розвитку найважливіших людських здібностей, таких як самопізнання, самоконтроль та емпатія, а також навчання вміння слухати, залагоджувати конфлікти та підтримувати співробітництво. Адже дошкільна ланка освіти – це фундамент всієї освітньої галузі. Цілком логічно опікуватись міцною його вибудовою, що можливо, у тому числі, й завдяки вирішенню завдань розвитку емоційного інтелекту дошкільника, як передумови успішної його соціалізації та подальшої реалізації у житті.

Шостий пункт плану проходить як обговорення проблемного питання: «Емоційний інтелект (ЕІ) – педагогіка чи психологія?». Тренер навідними питаннями, використовуючи коучинговий підхід [1], підводить групу до висновку, що на сучасному етапі розвитку суспільства, головним завданням освітнього процесу є соціалізація та формування успішної особистості, які неможливі без розвитку емоційного інтелекту. І починати розвивати його необхідно саме у дошкільному віці, щоб організувати підґрунтя для подальшого навчання і виховання дитини, використовуючи корисні надбання під час отримання освіти на інших освітніх ланках.

Сьомим пунктом плану тренер презентує пам'ятку для педагогів «13 цікавих фактів про ЕІ» [5] та список рекомендованої літератури (додаток А), який бажано опрацювати кожному педагогу, щоб краще зрозуміти особливості педагогічної роботи в напрямку розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Необхідно наголосити на тому, що однією з головних умов розвитку ЕІ дошкільника є емоційно обізнаний педагог, який в змозі ефективно організувати педагогічний процес в цьому напрямку.

Переходячи до практичного модулю, проводиться тестування учасників тренінгу [6] (додаток Б). Результати тестування опрацьовуються кожним учасником самостійно.

Надалі, згідно дев'ятого пункту плану, надаються практичні поради та проводяться вправи для розвитку емоційного інтелекту педагогів.

1. **Спостерігайте за своїми емоціями** та намагайтесь їх зафіксувати. Наприклад, коли вас щось дратує, зупиніться на мить та скажіть собі : «Я роздратована». Також, буде корисним подумати що саме викликає у вас цю дратівливість.

Вправа «Словник емоцій». Учасникам пропонується наступне: візьміть аркуш паперу та спробуйте написати якомога більше емоцій, які виникли на нещодавні події. На виконання вправи відводиться 2 хвилини. Проводиться аналіз висловлювань на прикладі того, хто забажає. Для корекції та розширення словника емоцій надається «Колесо Плутчика» (додаток В) та «Таблиця емоцій» [2] (додаток Г).

2. **Спостерігайте за емоціями інших людей.** Коли хтось поруч хвилюється або радіє, подумки промовте «Він хвилюється», або «Вона радіє».

Вправа «Упізнай емоцію». Учасники поділяються на пари. Один із учасників зображує емоцію, інший намагається її упізнати. Потім навпаки. Вправа проводиться під легкий музичний супровід. Тривалість вправи 1 хв.

3. *Поспілкуйтесь про свої емоції з близькою людиною.* Якщо вам здається, що чоловік або інші члени родини не зовсім вірно зрозуміли те, про що ви сказали за вечерею, зупиніть розмову і запитайте: «Як ти думаєш, що я відчуваю? Чому ти так вважаєш?» Це допоможе розібратись, чи добре вас розуміють оточуючі.

Вправа «Опиши ситуацію». Учасникам пропонується за допомогою міміки та жестів описати ситуацію, зображену на картці. Картку надає тренер. Інший учасник відгадує. Потім учасники міняються ролями. Секрет у тому, що тренер надає одну й ту ж саму картку учасникам кожної пари. Потім цей секрет розкривається. Проводиться аналіз результатів.

4. *Запитуйте, коли незрозуміло.* Під час напруженої розмови запитайте співрозмовника: «Я помітила, що ти роздратований. Чи це так?». Можливо, людина просто стомилась, або її думки десь поряд з іншою проблемою, яка її турбує.

Вправа «Крокодил». Проводиться колективна гра на кшталт усім відомої гри «Крокодил». Один з учасників показує загадану тренером складну емоцію. Інші відгадують. Той, хто відгадав стає тим, хто показує наступний випадок. На гру відводиться 10 хв.

5. *Немає поганих емоцій!* Зрозумійте для себе, що будь-яка емоція має право на існування. Необхідно лише знайти адекватний її вираз та зрозуміти, чому вона виникла.

Вправа «Рефреймінг». Учасники поділяються на підгрупи. Кожній підгрупі викладається на стіл фото з певною емоцією. Завданням є ідентифікувати цю емоцію, подумати ситуацію, що відповідає цій емоції, а також знайти користь та позитивні сторони емоції та ситуації, що виникла. Кожний наступний крок завдання оголошується тренером послідовно.

Десятим пунктом плану є мета ознайомити з добіркою ігор, що можуть бути використані педагогами безпосередньо під час освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [3] (додаток Д).

Заключним етапом тренінгу є вправа «Долонька», яка дозволяє провести рефлексію та підбити підсумки тренінгу. Для проведення вправи кожному учаснику дається паперова долонька, на якій ручкою або олівцем заповнюються відповіді на запитання. Потім кожний учасник по черзі озвучує написане.



Після цієї вправи тренер висловлює заключну промову та слова подяки учасникам тренінгу.

Додаток А

Список рекомендованої для опрацювання літератури

Адаменко Л.В. Взаємодія дошкільників та дорослих: комплексна корекційно-розвивальна робота / Лариса Адаменко. – К.: Редакції загальнопед.газет, 2013. – 128 с.

Ванжа С.М. Чарівний світ емоцій: гурткова робота. Старший дошкільний вік /С.М. Ванжа, О.В. Малікова – Х.: Вид-во «Ранок», 2015. – 112 с. – (Серія «Сучасна дошкільна освіта»). – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM)

Gottman, J. & DeClaire, J (2011). *Raising An Emotionally Intelligent Child*, Simon & Schuster.

Гоулман Д. Емоційний інтелект/Деніел Гоулман; пер. З англ. С.Л. Гумецької. – Х.: Віват, 2018. – 512 с.

Дитячий садок. Емоційний інтелект. №1 (865), 2020. – 50с.

Дошкільне виховання. №3, 2019. – 40 с.

Емоційний інтелект. Упорядн. А. Козлова, Київ: «Вид. група «Шкільний світ», 2018. – 128 с.

Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників/ Упоряд. І.В. Молодушкіна. – 2-ге вид. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 207, [1] с.:іл.. – (Серія «Творчому педагогу»).

Іванова М., Пантук С. Емоджинаріум, або подорож у світ почуттів. – К.: Фонтан казок, 2020. – 48 с., іл.

Множинний інтелект та його вплив на мовленнєвий розвиток старших дошкільників. Укладач І.І. Головченко, Дніпропетровськ, 2007. – 64 с.

Палітра педагога. №5, 2019. – 31 с.

Піроженко, Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.

Ладивір, С. Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною / Світлана Ладивір. – К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. – 128 с.

Санд, І. Компас емоцій/ Ілсе Санд; пер. з англ. Т. Микитюк. – Х.: Клуб сімейного дозвілля, 2019. – 160 с.

Додаток Б

Тест на визначення емоційної спрямованості особистості

З наведених нижче варіантів відповідей оберіть один і запишіть число балів порядковим числом твердження. Тоді заповніть матрицю, поставивши біля порядкових чисел чи тверджень відповідні бали.

Відповіді оцінюються за такою шкалою:

- «безумовно, так» – 2 бали;
- «мабуть, так» – 1 бал;
- «мабуть, ні» – 0 балів;
- «безумовно, ні» – мінус 2 бали.

Запитання:

1. Я часто турбуюсь про близьких друзів.
2. Відчуваю потребу ділитися з іншими людьми своїми думками і переживаннями.
3. Мені дуже приємно, коли всі звертають на мене увагу.
4. Для мене завжди важливо досягати успіху в роботі.
5. Мені подобаються гострі відчуття.
6. Я охоче відвідала б яке-небудь нове, невідоме місце.
7. Я відчуваю велику радість, самотійно розв'язавши складну проблему.
8. Люблю приємні відчуття, які виникають під впливом віршів і музики.
9. Віддаю перевагу простим утіхам (смачно поїсти, солодко поспати).
10. Мені подобається займатися колекціонуванням.
11. Хочу приносити людям радість і щастя.
12. Для мене важливим є схвалення оточуючих.
13. Приємно відчувати перевагу над суперником.
14. Я захоплююся будь-якою роботою, яку виконую.
15. Охоче іду на ризик.
16. Інколи мені здається, що повинно щось статися незвичайне.
17. Мені подобається розбиратися в причинах подій, явищ.
18. Мене захоплює краса природи.
19. Люблю стан спокою і свободи від зобов'язань.
20. Радію, коли поповнюю свою колекцію.
21. Я завжди жалію невдач.
22. Я не змогла б обійтися без друзів.
23. Я можу піти на будь-що, аби завоювати визнання оточуючих.
24. Приємно відчувати, що день минув не даремно.
25. Я людина рішуча.
26. Мені подобається все таємниче і незвичне.

27. Прагну систематизувати свої знання.
 28. Твори мистецтва можуть зворушити мене до сліз.
 29. Мені подобається приємно, бездумно проводити час.
 30. Мені подобається щось купувати.
 31. Радію, коли хто-небудь досягає успіху.
 32. Серед моїх рідних і знайомих є люди, від яких я у захваті.
 33. Я самолюбива.
 34. Я відчуваю радісне збудження і душевний підйом, коли робота йде добре.
 35. Мені подобається долати небезпеку.
 36. Іноді мене кличе далечінь.
 37. Мені подобається читати про наукові відкриття, пошуки і знахідки.
 38. Я відчуваю насолоду, слухаючи улюблену музику.
 39. Я схильна до лінощів.
 40. Мені подобається розглядати свою колекцію.
 41. Я прагну допомагати людям.
 42. Я дуже вдячна людям, які роблять мені приємне.
 43. Мені хочеться якомога швидше взяти реванш при невдачах.
 44. Мій настрій піднімається від усвідомлення того, що робота виконана сумлінно.
 45. Азарт, спортивна злість поліпшують результати моєї діяльності.
 46. Я люблю мріяти.
 47. Найбільш приємне відчуття – радість відкриття істини, почуття близькості рішення.
 48. Я відчуваю почуття піднесення і відсторонення при зустрічі з прекрасним.
 49. Мені хотілося б жити безтурботно і спокійно.
 50. Я неохоче розлучаюсь зі своїми речами.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
					I	I	I	X	

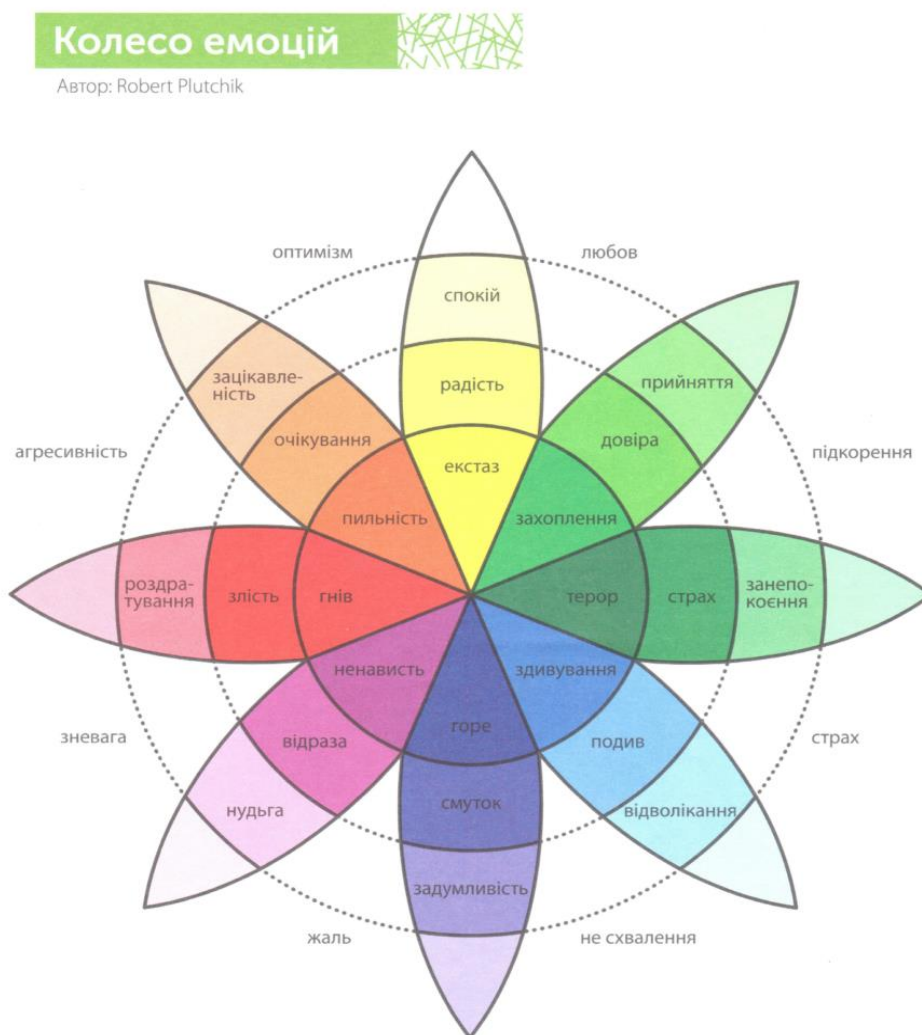
Матриця

I. Альтруїстична спрямованість	1,11,21,31,41
II. Комунікативна спрямованість	2,12,22,32,42
III. Спрямованість на самоутвердження	3,13,23,33,43
IV. Практична спрямованість	4,14,24,34,44
V. Задоволення від подолання небезпеки	5,15,25,35,45
VI. Романтична спрямованість	6,16,26,36,46

VII. Гностична спрямованість	7,17,27,37,47
VIII. Естетична спрямованість	8,18,28,38,48
IX. Гедоністична спрямованість	9,19,29,39,49
X. Спрямованість на колекціонування, накопичення	10,20,30,40,50

Підрахуйте бали за видами спрямованості, визначивши свою педагогічну спрямованість. Якщо ви набрали більше 5 балів з I, II, IV, VIII напрямів, то у вас є схильність працювати з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Варто подумати над зниженням балів з напрямів III і IX (що більше балів з цих напрямів, то меншою є схильність до педагогічної діяльності).

Додаток В



Таблиця «Словник емоцій»

ГНІВ	СТРАХ	СУМ	РАДІСТЬ	ЛЮБОВ
ЛЮТЬ	ЖАХ	ГІРКОТА	ЩАСТЯ	НІЖНІСТЬ
НЕНАВИСТЬ	ВІДЧАЙ	ТУГА	ЗАХВАТ	ТЕПЛОТА
ЗЛІСТЬ	ПЕРЕЛЯК	СКОРБОТА	ТРИУМФУВАННЯ	СПІВЧУТТЯ
РОЗДРАТУВАННЯ	ЗАЦІПЕНІННЯ	ЛІНЬ	ПІДНЕСЕННЯ	БЛАЖЕНСТВО
ПРЕЗИРСТВО	ПІДОЗРА	ЖАЛІСТЬ	ПОЖВАННЯ	ДОВІРА
ОБУРЕННЯ	ТРИВОГА	ВІДЧУЖЕНІСТЬ	УМИРОТВОРЕННЯ	БЕЗПЕКА
ОБРАЗА	ОШЕЛЕШЕННЯ	ВІДЧАЙ	ЗАХОПЛЕННЯ	ПОДЯКА
РЕВНІСТЬ	НЕСПОКІЙ	БЕЗПОРАДНІСТЬ	ЦІКАВІСТЬ	СПОКІЙ
ВРАЗЛИВІСТЬ	БОЯЗНЬ	ДУШЕВНИЙ БІЛЬ	ТУРБОТА	СИМПАТІЯ
ПРИКРИСТЬ	ПРИНИЖЕННЯ	БЕЗНАДІЙНІСТЬ	ОЧІКУВАННЯ	ІДЕНТИЧНІСТЬ
ЗАЗДРІСТЬ	ЗБЕНТЕЖЕННЯ	ВІДЧУЖЕННЯ	ЗБУДЖЕННЯ	ГОРДІСТЬ
НЕПРИЯЗНЬ	РОЗГУБЛЕНІСТЬ	РОЗЧАРУВАННЯ	ПЕРЕДЧУТТЯ	ЗАХОПЛЕННЯ
ОБУРЕННЯ	ПРОВІНА, СОРОМ	ПОТРЯСІННЯ	НАДІЯ	ПОВАГА
ВІДРАЗА	СУМНІВ	СПІВЧУТТЯ	ЦІКАВІСТЬ	САМОЦІННІСТЬ
ЗАЗДРІСТЬ	СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ	НУДЬГА	ЗВІЛЬНЕННЯ	ЗАКОХАНІСТЬ
	ПОБОЮВАННЯ	БЕЗВИХІДЬ	ПРИЙНЯТТЯ	ЛЮБОВ ДО СЕБЕ
	ЗНЯКОВІЛІСТЬ	СУМ	НЕТЕРПІННЯ	ЗАЧАРОВАНІСТЬ
	ЗЛОМЛЕНІСТЬ	ЗАГНАНІСТЬ	ВІРА	СМИРЕННІСТЬ
	ПІДСТУП		ЗДИВУВАННЯ	ЩИРІСТЬ
	ГОРДОВІТЬ			ДРУЖЕЛЮБНІСТЬ
	ПРИГОЛОМШЕНІСТЬ			ДОБРОТА
ДУМКИ (або стани людини) ВИКЛИКАНІ ГАММОЮ ПОЧУТТІВ:				
НЕХТУВАННЯ	КАЯТТЯ	ВТОМА	ЗАДОВОЛЕННЯ	СПІВПЕРЕЖИВАННЯ
НЕВДОВОЛЕННЯ	БЕЗВИХІДЬ	ПРИМУШЕННЯ	ВПЕВНЕНІСТЬ	СПІВПРИЧЕТНІСТЬ
ШКІДЛИВІСТЬ	ПЕРЕВАГА	САМОТНІСТЬ	ВДОВОЛЕННЯ	ВРІВНОВАЖЕНІСТЬ
ПРИКРИСТЬ	ЗАРОЗУМІЛІСТЬ	ВІДГОРНУТІСТЬ	ПІДНЕСЕННЯ	СМИРЕННІСТЬ
НЕТЕРПІМІСТЬ	НЕПОВНОЦІННІСТЬ	ПРИГНІЧЕННЯ	УРОЧИСТІСТЬ	ПРИРОДНІСТЬ
ВСЕДОЗВОЛЕНІСТЬ	НЕЗРУЧНІСТЬ	ХОЛОДНІСТЬ	ЖИТТЕРАДІСНІСТЬ	ЖИТТЕЛЮБСТВО
	НІЯКОВІСТЬ	БЕЗУЧАСНІСТЬ	ПОЛЕГШЕННЯ	НАТХНЕННЯ
	АПАТІЯ/ БАЙДУЖНІСТЬ	БАЙДУЖІСТЬ	ПІДБАДЬОРЕННЯ	НАСНАГА
	НЕПЕВНЕНІСТЬ		ЗДИВУВАННЯ	

Додаток Д

Ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника

1. Гра «Колір радості»

Педагог показує дітям кошик з різнокольоровими предметами, приємними на дотик, однакової форми (наприклад, м'ячі) та пропонує закрити очі і представити радісний момент свого життя. Потім, розплющивши очі, вибрати предмет певного кольору. Далі дитина має пояснити, чому саме цей колір вона вибрала.

2. Гра «Чарівні коробочки»

Перед дітьми виставляють три коробочки із зображеннями: радості, суму та спокою. Також дітям роздаються набори невеликих карток із зображеннями згаданих емоцій. Дітям необхідно розсортувати зображення по коробках. Гра проводиться у вільному темпі під музичний супровід зі спокійною мелодією.

3. Гра «Закінчи фразу»

Педагог розпочинає речення. Діти показують відповідними картками свої емоції.

Якщо мені весело, то я...

Якщо я хворію, то я...

Педагогом можуть бути запропоновані й інші варіанти речень.

4. Гра «Який настрій у природи»

Дітям роздаються картки із зображенням природи у різну погоду. Педагог показує піктограму з емоцією, діти повинні показати відповідне

зображення природи. Також можна грати навпаки – педагог показує картку із зображенням природи, діти – відповідну піктограму з емоцією.

5. Гра «Тварини та емоції»

Дітям пропонують розглянути зображення тварин (лев, жаба, ведмідь, крокодил, собака, лелека, кінь, жираф тощо), відчуті які емоції вони в них викликають та показати відповідну піктограму. Потім необхідно пояснити свій вибір.

6. Гра «Виправ помилку»

Педагог, показуючи одну з піктограм або фотографій (радості, суму, здивування), називає її неправильно. Діти повинні знайти та виправити помилку, назвавши правильно емоцію.

7. Гра «Нестрашний страх»

Педагог розкладає перед дітьми різні картки, що виражають страх. Також набір різних предметів, якими можна доповнити картинку. Дитина спочатку обирає картку, яка найбільше виражає саме її страх. Потім педагог пропонує додати до страху предмети з набору. Зробити це потрібно таким чином, щоб картка зі страхом перетворилась на смішну або набула безглузлого змісту.

8. Гра «Добери пару»

Педагог пропонує дітям розглянути фотографії людей та картинки різних казкових персонажів. Кожній дитині необхідно обрати фотографію, визначити емоційний стан того, хто зображений та дібрати до неї картинку із зображенням казкового персонажу, який передає ту ж саму емоцію.

9. Гра «Добери емоцію»

Дітям пропонується вибрати із набору карток з зображенням емоцій протилежні за значенням і пояснити свою думку.

10. Гра «Відгадай»

У кожної дитини на столі лежать комплекти піктограм або «смайликів» із зображенням всіх базових емоцій. Педагог показує картки з малюнками або фотографіями різних емоцій. Діти повинні вибрати і показати вихователю відповідний «смайлик».

Ця вправа проводиться на завершальному етапі знайомства з емоціями для моніторингу рівня опанування ними.

11. Гра «Чарівний кубик»

Педагог (а надалі й діти) кидає на столі або ковдрі кубик, на кожній грані якого зображена піктограма, що виражає певну емоцію. Дітям необхідно відтворити емоцію, піктограма якої випала на верхній грані кубика.

12. Гра «Калейдоскоп емоцій»

За допомогою лічилки обирається той, хто буде показувати емоцію. Педагог подає цій дитині мішечок з піктограмами емоцій. Дитина обирає піктограму наосліп. Потім намагається показати мімікою обрану емоцію. Інші діти повинні відгадати що показує їхній товариш.

13. Гра «Музика емоцій»

Педагог пропонує дітям конверти з наборами емоцій. Потім вмикає аудіо записи уривків із творів, що виражають різний настрій. Діти повинні вгадати

настрій та емоцію, що відповідає певній мелодії, обрати відповідну піктограму і показати вихователю та іншим дітям.

14. Гра «Добре чи погано»

Дітям пропонується обрати одну з карток, на яких зображено різні вчинки людей. Необхідно пояснити який це вчинок і чому ти саме так вважаєш.

15. Гра «Будь чарівником!»

Дітям пропонується комплект казкових героїв. Їх необхідно розкласти на дві умовні групи: «погані» герої та «гарні». Потім необхідно пояснити чому віднесли до тієї чи іншої групи. На третьому етапі дитина оголошується чарівником і їй пропонується знайти в герої протилежну рису, через яку він переводиться до іншої групи. Таким чином необхідно перекласти усіх героїв.

16. Гра «Щасливі предмети»

Педагог роздає кожній дитині картки із зображенням неживих предметів: стільців, вікон, тарілок, речей. Потім ставиться запитання – що потрібно зробити щоб предмет став щасливим? Наприклад, тарілку треба помити, стілець – відремонтувати.

17. Гра «Добери пару»

Діти діляться на команди. Перед ними розкладаються картки із зображенням різних життєвих ситуацій, в яких необхідна стороння допомога. В іншій стороні картки з живими та неживими предметами, які можуть допомогти в певній ситуації. Необхідно розкласти картки у відповідності одна до одної. Перемагає та команда, яка перша знайде вихід із всіх життєвих ситуацій і зможе правильно пояснити свій вибір.

Додаток 2

Орієнтовне наповнення змісту методичної роботи в річному плані

Методична робота з кадрами			
Зміст	Тема	Термін	Виконавець
Педради	Розвиток емоційного інтелекту – запорука успішної соціалізації дошкільника	вересень	методист
Підвищення професійної компетентності педагогів: Семінари	Дидактичні ігри для розвитку емоційного	жовтень	вихователь

Консультації	інтелекту дошкільника Розвиток емпатії, як ключової компетенції дошкільника	листопад	практичний психолог
Розвиток професійної творчості: Відкриті покази Конкурси	Виховання чуйності на музичних заняттях На кращий куточок усамітнення	грудень січень	музичний керівник молоді спеціалісти
Самоосвіта	Опрацювання нових методичних посібників та періодичної літератури на тему емоційного та соціального розвитку дошкільника	впродовж року	усі педагоги
Діагностичні та моніторингові дослідження	Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників Діагностика рівня сформованості соціальних навичок старших дошкільників Діагностика готовності до школи старших дошкільників	вересень, травень вересень, квітень квітень- травень	практичний психолог вихователі старших груп практичний психолог
Робота методичного кабінету			

<p>1.Продовжувати накопичення інформаційних науково-методичних матеріалів</p>	<p>1.Соціалізація дитини дошкільного віку; 2.Набуття емоційно-соціальної компетентності дошкільника; 3.Формування базових якостей особистості за всіма лініями розвитку дошкільників; 4.Специфіка роботи з розвитку емоційного інтелекту з дітьми, які мають особливі освітні потреби.</p>	<p>впродовж року</p>	<p>методист</p>
<p>2. Опрацювати</p>	<p>Методика розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку</p>	<p>вересень-жовтень</p>	<p>Методист, вихователі старшої групи, музичний керівник, інструктор з фізкультури</p>
<p>3. Провести заняття з педагогами</p>	<p>Планування навчально-виховної роботи з дітьми згідно програми з розвитку емоційного інтелекту</p>	<p>вересень</p>	<p>методист</p>

	дітей старшого дошкільного віку.		
4. Підібрати матеріал для проведення занять	Розвиток емоційного інтелекту дошкільника	впродовж року	Методист, вихователі
5. Ознайомлювати педагогів ДНЗ з матеріалами з вітчизняного та зарубіжного досвіду роботи	Педагогічні методи та прийоми соціального розвитку дошкільника	листопад	методист
6. Накопичувати матеріали з організації роботи з вихованцями	Освітня лінія «Дитина в соціумі».	впродовж року	Методист, вихователі
7. Оформити тематичні виставки з розвитку емоційного інтелекту дошкільника:	«На допомогу вихователю» «Новинки методичної літератури»	листопад березень	методист
8. Провести тренінг	Розвиток емоційного інтелекту педагогів. Профілактика емоційного вигорання	листопад	практичний психолог
Організаційно-педагогічна робота			
Робота з батьками:	«Основне завдання	жовтень	вихователі
1. Поновлювати матеріал у батьківських	ЗДО – соціалізація дошкільника»		

куточках			
2. Консультація для батьків	«Розвиток емоційного інтелекту як регулятор поведінки дитини»	жовтень	практичний психолог
3. Підготувати інформацію на офіційну сторінку закладу у ФБ для батьків	«Психологічна готовність дітей до школи»	листопад	практичний психолог
4. Тематичні виставки дитячих малюнків для батьків	«Мої емоції», «Моя сім'я»	листопад лютий	вихователі
5. Розробити пам'ятки для батьків	«Що повинен вміти майбутній першокласник», «Спілкування дорослих і дитини в сім'ї»	грудень березень	методист методист
Масові заходи			
1. Спільне свято для батьків, дітей та педагогів.	«День усмішки».	червень	музичний керівник, інструктор фізкультури 3
2. Загальні батьківські збори	«Якісна освіта – наша спільна турбота»	вересень	завідувач, методист, практичний психолог
3. Тренінг для батьків	«Стиль виховання VS темперамент дитини »	квітень	методист, практичний психолог

Співпраця зі школою: Ознайомлення вчителів і вихователів із новинками психолого- педагогічної літератури	Наступність в роботі з розвитку емоційного інтелекту дитини	квітень- травень	завуч ЗОШ, методист ЗДО
Вивчення стану організації життєдіяльності дітей			
Контроль за станом освітнього процесу	Стан роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника	впродовж року	методист

Додаток 3

Приклад оформлення календарного планування на один день

« » _____ 20__ р.

Тема тижня: _____

Режимні моменти	Календарне планування	Лінії розвитку
Ранок	Взаємодія з батьками: <i>Бесіда щодо емоційного стану дитини зранку та напередодні</i>	С,О
	Індивідуальна робота з дітьми: <i>«Ранкова зустріч - Екран емоцій»</i>	С,О
	Комплекс ранкової гімнастики на I/II половину місяця <i>«Веселі зайченята»</i>	Г
	Бесіда з дітьми: <i>«Чому людина сумує?»</i>	М,С
	Ігрова діяльність дітей: <i>Складання пазлів із зображенням казкових персонажів з будь-якою емоцією , конструювання з іграшкового будівельного матеріалу «Хатинка для білочки»</i>	Г,С, СМ

Заняття	<p><u>I заняття: Малювання</u> Тема: <i>Повітряні кульки для друзів</i> Мета: <i>Вчити дітей малювати предмети округлої форми; охайно користуватись фарбами. Розвивати творчу уяву; емпатійні здібності. Виховувати зацікавленість до почуттів інших, почуття задоволення від результатів своєї роботи.</i></p> <p><u>II заняття: Сенсорно-пізнавальне</u> Тема: <i>Величина. Великий-маленький.</i> Мета: <i>Формувати вміння групувати предмети за величиною. Розвивати здатність до аналізу. Виховувати зацікавленість до пізнавальної діяльності, почуття радості через навчальні успіхи свої та інших дітей в групі.</i></p> <p><u>III заняття: Художня література. Розвиток мовлення</u> Тема: <i>Що посієш, те й пожнеш (За мотивами казки «Лисиця та Журавель»)</i> Мета: <i>закріплювати уміння переказувати казку близько до тексту, висловлювати своє ставлення до вчинків героїв; розвивати уміння правильно інтонувати різні типи речень (розповідні, питальні, окличні); виховувати інтерес до народних казок; вміння розуміти емоції персонажів, висловлювати своє ставлення до них.</i></p>	<p>СМ, С-П, С</p> <p>С-П, С</p> <p>М, С</p>
I прогулянка	<p>Спостереження; досліді: <i>за хмарами. Якої вони форми?</i> Бесіда: <i>Що ви відчували під час спостереження за хмарами?</i> Ігрова діяльність: <i>Р/гра «Камінець», Р/гра «Море хвилюється»</i> Праця у природі: <i>Допоможемо двірнику. Позбирати сухе листячко на майданчику.</i></p>	<p>П,М С Г,О П,С</p>

Трудові доручення	<p>Чергування дітей: <i>Допомога помічнику вихователя – сервірувати столи до обіду; допомога вихователю – розкласти пензлі до заняття з малювання. Полити квіти в зеленому куточку (Чи будуть вони вам вдячні?)</i></p> <p>Господарсько-побутовий труд: <i>«Книжкова лікарня». Разом із вихователем ремонтуємо пошкоджені книжки. Якби книжки вміли говорити, щоб вони вам сказали?»</i></p>	С П С, М
II половина дня	<p>Ігрова діяльність дітей: сюжетно-рольова гра <i>«У школі»</i> дидактичні ігри <i>«Відгадай емоцію», «Калейдоскоп емоцій», «Лото емоцій»</i></p> <p>Бесіда з дітьми: <i>«Що вам сьогодні наснилося?»</i></p> <p>Літературно-художня діяльність (театр): <i>Читання та обговорення твору В. Сухомлинського «Гаряча квітка»</i></p> <p>Гурткова робота / СХД: <i>Творче завдання-пошук «Зірки радості»</i></p>	С, Г Г М, О М, С Г, СМ
II прогулянка	<p>Спостереження: <i>З яким настроєм забирають з дитячого садочку своїх дітлахів батьки? Який настрій у дітей?</i></p> <p>Ігрова діяльність: <i>Р/гра «Квач», Народна гра «Подольночка»</i></p>	С Г, О
<p>Взаємодія з батьками. <i>Бесіда : «Позитивні риси характеру вашої дитини»</i></p>		
<p>Аналіз діяльності дітей. <i>День пройшов за планом, в активній та дружній атмосфері. Діти із задоволенням малювали кульки для своїх друзів, а також з цікавістю виконували творче завдання у другій половині</i></p>		

дня. Маша В. дуже охайно підклеювала книжки разом із вихователем. Артем Х. із зацікавленістю описував свій емоційний стан під час спостереження на прогулянці.

Лінії розвитку: **О** – особистість дитини; **С** – дитина в соціумі; **П** – дитина в природному довіллі; **М** – мовлення дитини; **СМ** – у світі мистецтва; **Г** – гра дитини; **С-П** – дитина в сенсорно-пізнавальному просторі

Додаток 4

Розрахунок та статистичний аналіз контрольного зрізу для експериментальної групи (127 дітей)
Таблиця для розрахунку показників

Групи	Середина інтервала, $x_{\text{центр}}$	Кількість, f_i	$x_i \cdot f_i$	Накопичена частота, S	$ x - x_{\text{cp}} \cdot f_i$	$(x - x_{\text{cp}})^2 \cdot f_i$	Відносна частота, f_i/f
1 - 1.25	1.125	0	0	0	0	0	0
1.25 - 1.5	1.375	4	5.5	4	1.559	0.608	0.0315
1.5 - 1.75	1.625	56	91	60	7.827	1.094	0.441
1.75 - 2	1.875	60	112.5	120	6.614	0.729	0.472
2 - 2.25	2.125	6	12.75	126	2.161	0.779	0.0472
2.25 - 2.5	2.375	1	2.375	127	0.61	0.372	0.00787
2.5 - 2.75	2.625	0	0	127	0	0	0
2.75 - 3	2.875	0	0	127	0	0	0
Всього		127	224.125		18.772	3.582	1

Перевірка гіпотез про вид розподілу.

Перевіримо гіпотезу про те, що X розподілено за нормальним законом за опомогою критерію згоди Пірсона.

$$K = \sum \frac{(f_i - fp_i)^2}{fp_i}$$

де p_i - ймовірність попадання в i -й інтервал випадкової величини, розподіленої за гіпотетичним законом Для обчислення ймовірностей p_i застосуємо формулу та таблицю функції Лапласа

$$F\left(\frac{x_{i+1} - \bar{x}}{s}\right) - F\left(\frac{x_i - \bar{x}}{s}\right)$$

де $s = 0.168$, $x_{\text{cp}} = 1.76$

Теоретична (очікувана) частота $f_i = fp_i$, где $f = 127$. Вірогідність потрапляння в i -й інтервал: $p_i = \Phi(x_2) - \Phi(x_1)$

$x_i \div x_{i+1}$	f_i	$x_1 = (x_i - x_{\text{cp}})/s$	$x_2 = (x_{i+1} - x_{\text{cp}})/s$	$\Phi(x_1)$	$\Phi(x_2)$	$p_i = \Phi(x_2) - \Phi(x_1)$	Очікувана частота,	Складові статистики
--------------------	-------	---------------------------------	-------------------------------------	-------------	-------------	-------------------------------	--------------------	---------------------

							127p _i	Пірсона, K _i
1 - 1.25	0	-4.536	-3.0532	-	-	0.00068	0.08636	0.08636
1.25 - 1.5	4	-3.0532	-1.5704	-	-0.4429	0.05641	7.1641	1.3974
1.5 - 1.75	56	-1.5704	-0.08757	-0.4429	-0.0359	0.407	51.689	0.3595
1.75 - 2	60	-0.08757	1.3952	-0.0359	0.4192	0.4551	57.7977	0.08392
2 - 2.25	6	1.3952	2.878	0.4192	0.498	0.0788	10.0076	1.6049
2.25 - 2.5	1	2.878	4.3608	0.498	0.49999	0.00199	0.2527	2.2095
2.5 - 2.75	0	4.3608	5.8436	0.49999	0.49999	0	0	0
2.75 - 3	0	5.8436	7.3264	0.49999	0.49999	0	0	0
	127							5.7416

Визначимо межу критичної галузі. Оскільки статистика Пірсона вимірює різницю між емпіричним і теоретичним розподілами, чим більше її спостерігається значення Кнабл, тим більше доказ проти основний гіпотези. Тому критична область для цієї статистики завжди є правосторонньою: $[K_{кр}; +\infty)$. Її межу $K_{кр} = \chi^2(k-r-1; \alpha)$ знаходимо за таблицями розподілу χ^2 та заданими значеннями s , k (число інтервалів), $r=2$ (параметри $x_{ср}$ і s оцінені за вибіркою).

$$K_{кр} = \chi^2(8-2-1; 0.05) = 11.07050; K_{спост} = 5.74$$

Значення статистики Пірсона, що спостерігається, не потрапляє в критичну область: $K_{спост} < K_{кр}$, тому немає підстав відкидати основну гіпотезу. Справедливим є припущення про те, що дані вибірки мають нормальний розподіл.

Висновки. Кожне значення ряду відрізняється від середнього значення 1.76 у середньому 0.168. Перевірка гіпотези за критерієм згоди Пірсона показала, що немає підстав відкидати гіпотезу про нормальний закон розподілу.

Додаток 5

Розрахунок та статистичний аналіз контрольного зрізу для контрольної групи (74 дитини)

Таблиця для розрахунку показників

Групи	Середина інтервала, $x_{центр}$	Кількість, f_i	$x_i \cdot f_i$	Накопичена частота, S	$ x - x_{ср} \cdot f_i$	$(x - x_{ср})^2 \cdot f_i$	Відносна частота, f_i/f
1 - 1.25	1.125	2	2.25	2	1.291	0.833	0.027
1.25 - 1.5	1.375	10	13.75	12	3.953	1.562	0.135

1.5 - 1.75	1.625	22	35.75	34	3.196	0.464	0.297
1.75 - 2	1.875	28	52.5	62	2.932	0.307	0.378
2 - 2.25	2.125	8	17	70	2.838	1.007	0.108
2.25 - 2.5	2.375	3	7.125	73	1.814	1.097	0.0405
2.5 - 2.75	2.625	1	2.625	74	0.855	0.731	0.0135
2.75 - 3	2.875	0	0	74	0	0	0
Всього		74	131		16.878	6.001	1

Перевірка гіпотез про вид розподілу.

Перевіримо гіпотезу про те, що X розподілено за нормальним законом за опомогою критерію згоди Пірсона.

$$K = \sum \frac{(f_i - fp_i)^2}{fp_i}$$

де p_i - ймовірність попадання в i -й інтервал випадкової величини, розподіленої за гіпотетичним законом Для обчислення ймовірностей p_i застосуємо формулу та таблицю функції Лапласа

$$F\left(\frac{x_{i+1} - \bar{x}}{s}\right) - F\left(\frac{x_i - \bar{x}}{s}\right)$$

де $s = 0.285$, $x_{cp} = 1.77$

Теоретична (очікувана) частота $f_i = fp_i$, де $f = 74$. Вірогідність потрапляння в i -й інтервал: $p_i = \Phi(x_2) - \Phi(x_1)$

$x_i \div x_{i+1}$	f_i	$x_1 = (x_i - x_{cp})/s$	$x_2 = (x_{i+1} - x_{cp})/s$	$\Phi(x_1)$	$\Phi(x_2)$	$p_i = \Phi(x_2) - \Phi(x_1)$	Очікувана частота, $74p_i$	Склаові статистики Пірсона, K_i
1 - 1.25	2	-2.6866	-1.8146	-0.4965	-0.4656	0.0309	2.2866	0.03592
1.25 - 1.5	10	-1.8146	-0.9427	-0.4656	-0.3289	0.1367	10.1158	0.00133
1.5 - 1.75	22	-0.9427	-0.0707	-0.3289	-0.0319	0.297	21.978	2.2E-5
1.75 - 2	28	-0.0707	0.8013	-0.0319	0.291	0.3229	23.8946	0.7054
2 - 2.25	8	0.8013	1.6732	0.291	0.4535	0.1625	12.025	1.3472
2.25 - 2.5	3	1.6732	2.5452	0.4535	0.4948	0.0413	3.0562	0.00103
2.5 - 2.75	1	2.5452	3.4171	0.4948	0.49984	0.00504	0.373	1.0542
2.75 - 3	0	3.4171	4.2891	0.49984	0.49999	0.00015	0.0111	0.0111
	74							3.1562

Визначимо межу критичної галузі. Оскільки статистика Пірсона вимірює різницю між емпіричним і теоретичним розподілами, чим більше її

спостерігається значення Кнабл, тим більше доказ проти основний гіпотези. Тому критична область для цієї статистики завжди є правосторонньою: $[K_{кр}; +\infty)$. Її межу $K_{кр} = \chi^2(k-r-1; \alpha)$ знаходимо за таблицями розподілу χ^2 та заданими значеннями s , k (число інтервалів), $r=2$ (параметри $x_{ср}$ і s оцінені за вибіркою).

$$K_{кр} = \chi^2(8-2-1; 0.05) = 11.07050; K_{спост} = 3.16$$

Значення статистики Пірсона, що спостерігається, не потрапляє в критичну область: $K_{спост} < K_{кр}$, тому немає підстав відкидати основну гіпотезу. Справедливим є припущення про те, що дані вибірки мають нормальний розподіл.

Висновки. Кожне значення ряду відрізняється від середнього значення 1,76 у середньому 0,168. Перевірка гіпотези за критерієм згоди Пірсона показала, що немає підстав відкидати гіпотезу про нормальний закон розподілу.

Додаток 6

На Рис.1.1 – Рис. 1.4 відображено результатами початкової діагностики дітей старшого дошкільного віку (6-й – 7-й рік життя) відносно перелічених ключових показників в експериментальній групі.

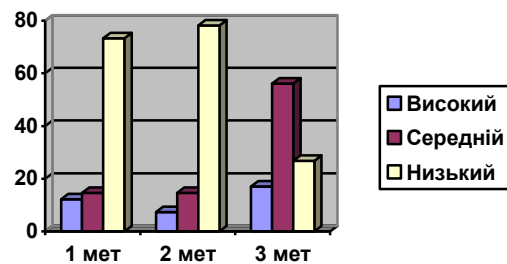


Рис. 1.1 Емоційна зорієнтованість дитини (Методики 1.1,1.2,1.3)

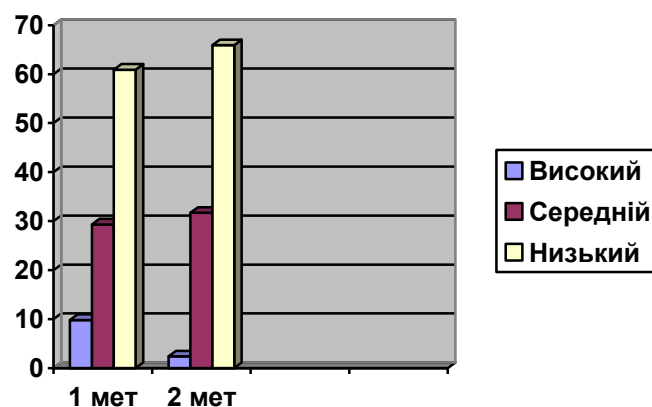


Рис.1.2. Сприйняття ознак емоцій (методики 2.1 та 2.2)

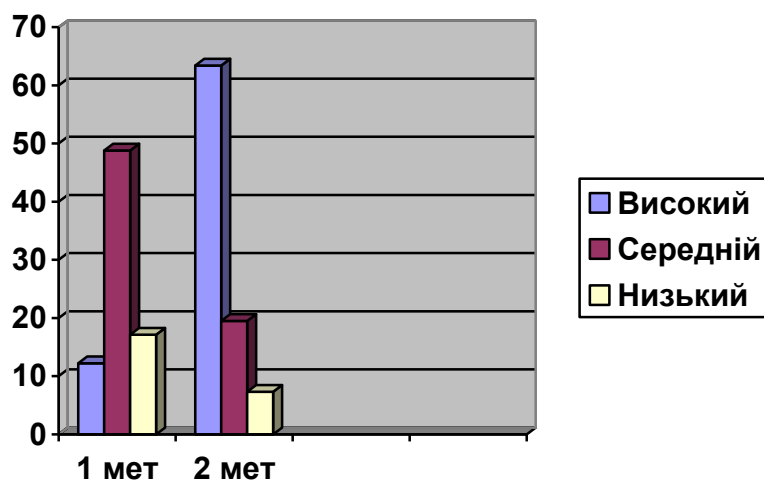


Рис. 1.3. Розуміння емоційного змісту (Методики 3.1 і 3.2)

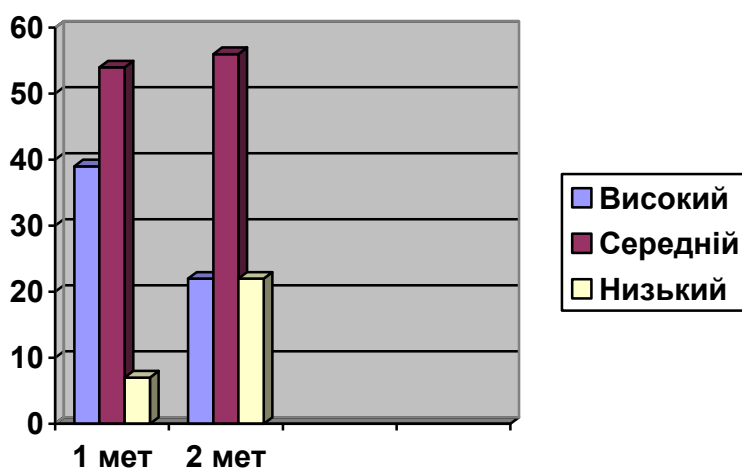


Рис.1.4. Уміння адекватно реагувати в певних ситуаціях (Методики 4.1 і 4.2)

Додаток 7

Результати кінцевої діагностики експериментальної групи дітей старшого дошкільного віку (6-й – 7-й рік життя) після впровадження системи .

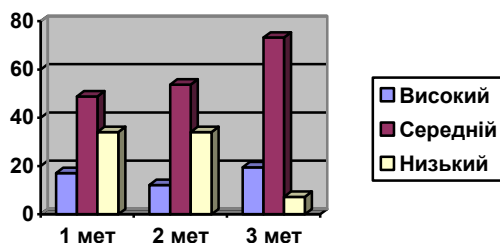


Рис. 1.1 Емоційна зорієнтованість дитини (Методики 1.1,1.2,1.3)

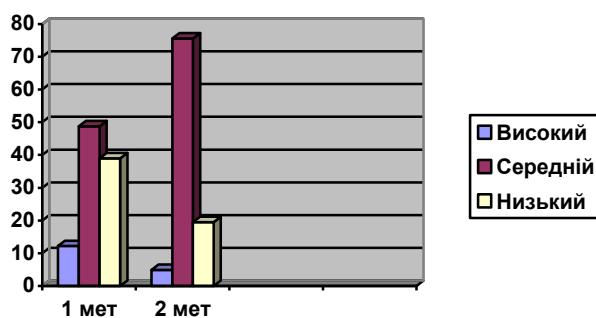


Рис.1.2. Сприйняття ознак емоцій (Методики 2.1 та 2.2)

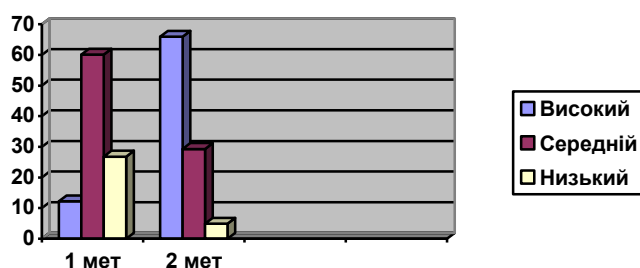


Рис. 1.3. Розуміння емоційного змісту (Методики 3.1 і 3.2)

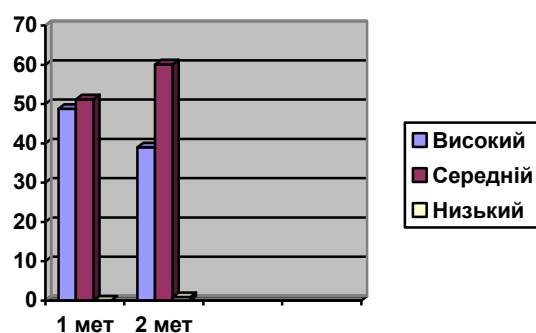


Рис.1.4. Здатність адекватно реагувати в певних ситуаціях (Методики 4.1, 4.2)

Для дітей з контрольної групи результати виявились наступними:

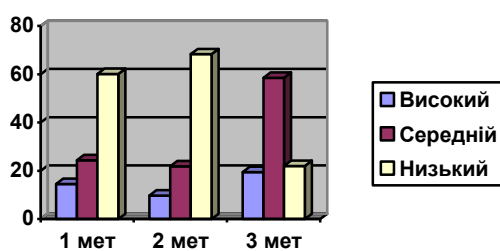


Рис. 1.5. Емоційна зорієнтованість дитини (Методики 1.1,1.2,1.3)

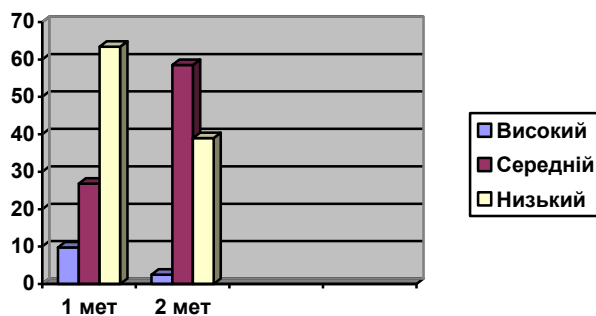


Рис.1.6. Сприйняття ознак емоцій (Методики 2.1 та 2.2)

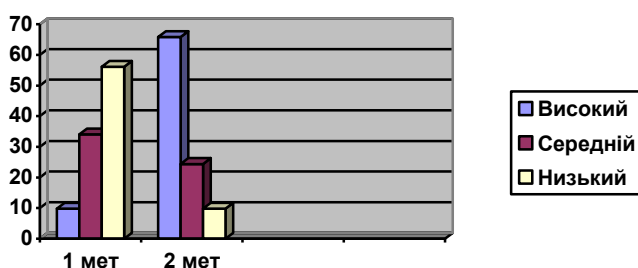


Рис. 1.7. Розуміння емоційного змісту (Методики 3.1 і 3.2)

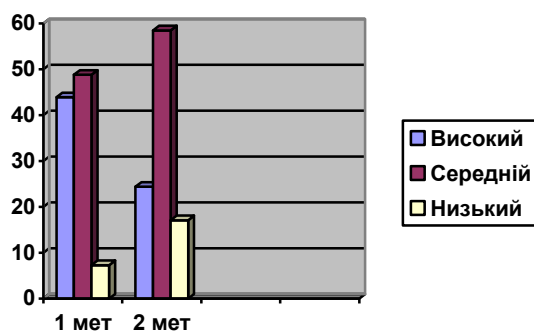
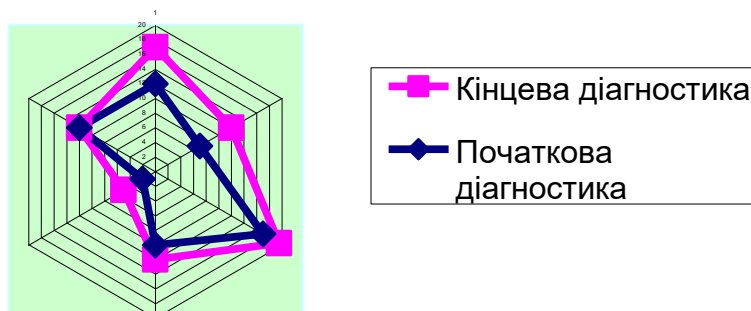


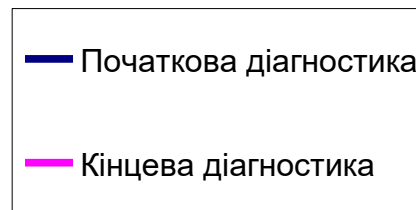
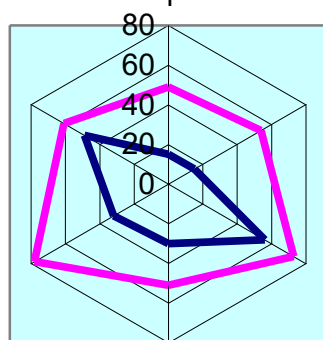
Рис.1.8. Здатність адекватно реагувати в певних ситуаціях (Методики 4.1, 4.2)

Додаток 8

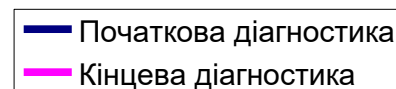
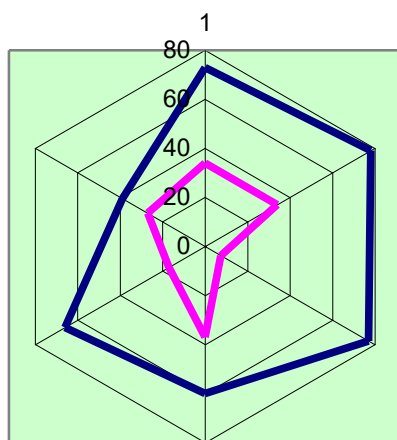
Результати початкової та кінцевої діагностики в експериментальній групі (порівняльна діаграма)
Щодо ВИСОКОГО рівня ЕІ :



Порівняльна діаграма щодо СЕРЕДНЬОГО рівня ЕІ :



Порівняльна діаграма щодо НИЗЬКОГО рівня ЕІ :



Додаток 9

Інформація для виступу на батьківських зборах

Для маленької дитини характерно знаходитися в «полоні емоцій», тому що вона не може керувати ними. Її почуття швидко виникають і так само швидко зникають. Головний напрямок розвитку емоційної сфери в старшого дошкільника – це поява здатності керувати почуттями. Інший напрямок у розвитку почуттів пов'язаний зі зміною їхньої динаміки і змісту, коли почуття стають стійкими, набувають помітної глибини, формуються моральні, естетичні і пізнавальні почуття.

Як свідчить низка досліджень, на розвиток емоційної сфери дитини старшого дошкільного віку вказують наступні показники: адекватна реакція на явища і ситуації навколишньої дійсності; диференціація й інтерпретація емоційних станів інших людей; широта діапазону усвідомлюваних емоцій, уміння вербалізувати емоційний стан; адекватний прояв емоцій при

спілкуванні. Уміння контролювати свої емоції вказує також на емоційну готовність дітей до школи, що виражається в позитивному ставленні до нових завдань, навчального матеріалу, здатності переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань. Важливим показником емоційно-соціального розвитку дитини старшого дошкільного віку, її повноцінного особистісного зростання є відповідність переживань реальним життєвим подіям та ситуаціям.

Під час свого перебування у закладі дошкільної освіти діти отримують потрібну інформацію та досвід проживання емоцій для того, щоб створити свій власний «емоційний фонд», за допомогою якого зможуть орієнтуватись у власних почуттях та почуттях оточення. Вони повинні розуміти поділ емоційних проявів на негативні та позитивні, вчитися розпізнавати різницю між почуттями та вчинками. Діти мають усвідомлювати, що немає поганих почуттів, є погані вчинки. Все вищезазначене є компонентами емоційної готовності, яка у подальшому полегшує процес адаптації до школи (Блозва, 2014).

Додаток 10

Рекомендації для батьків

1. Спільно з дитиною читати та обговорювати казки, вірші. У 3-4 роки дитина відчуває різноманітні переживання, розпізнає деякі емоції, які виражаються дорослими та дітьми. Казки, читані з батьками, – найкращий спосіб показати дітям поняття «хороший» – «поганий», навчити дитину співпереживати головним героям, пояснити наслідки їхніх вчинків. У поведінці персонажів дитина виділяє моральну складову, яка визначає емоційне ставлення до них. А захоплюючий сюжет казки дозволить отримати дитині незабутні емоційні враження. При цьому дорослий також обов'язково має промовляти, що сам відчуває і пояснити, чому.

2. Вчити дитину спостережливості. Наприклад, спостерігати за поведінкою тварин. Чому собака гавкає та показує зуби? Чому кішка треться

об ногу господаря і муркоче? Показуючи картинки з малюнками тварин, можна зобразити злого вовка, боягузливого зайця, хитрого лисиця.

3. Разом переглядати мультфільми, у яких персонажі яскраво виявляють свої емоції. Обговорювати їхню поведінку. Чому дівчинка плаче? Чим вона засмучена? Який вчинок розсмішив усіх?

4. Вчити дитину правильно емоційно реагувати на прояви емоцій інших людей. Наприклад, як реагувати на агресію, інші емоції – позитивні та негативні. У цьому допоможуть картки із зображенням різних емоцій, показуючи які, батько дублює їх у себе на обличчі та промовляє, що при цьому людина відчуває. Зароджувані елементи емоційного прогнозування надалі дозволять передбачати вчинки покупців, безліч їх поведінка, т. е. сприятимуть розвитку соціальних навичок.

5. Вчити дитину дотримуватися правил поведінки, довільної регуляції емоцій. Довільна регуляція емоцій дозволяє дитині надалі робити усвідомлений вибір друзів з урахуванням прояви симпатії, визначає вибірковість відносин і є основою комунікативних навичок.

6. Розповідати дитині про різноманітність емоцій, як керувати ними та вчити її розрізняти відтінки почуттів. Розрізняють чотири основні емоції – гнів, страх, смуток та радість. Інші відтінки почуттів – поєднання чотирьох основних. Як бачимо, три з цих емоцій – негативні, і лише одна – позитивна. Радість може виникнути лише тоді, коли негативні емоції задоволені. Навіть негативні емоції можуть принести користь, якщо вміти з ними справлятися. Страх сигналізує про небезпеку. Сум – емоційний стан, який допомагає нам перенести горе, пережити труднощі. Прояв гніву сприяє розвитку інстинкту самозбереження.

Дітей треба вивчати контролювати свої негативні емоції. Контроль гніву полягає у вмінні зберегти рівновагу. Важливо пояснити дитині, що якщо їй щось не подобається, потрібно обов'язково сказати про це голосно, упевнено, вголос. Дитина повинна сказати, що вона злиться, і пояснити чому. Іноді дитині можна допомогти питанням: Ти злишся, тому що у тебе

відібрали улюблену іграшку? Боротьба зі страхами полягає в їхньому аналізі: «Чого ти боїшся? Це насправді? Як я тобі можу допомогти в цьому? Коли дитині сумно, можна їй поспівчувати: «Мені теж сумно, бо бабуся поїхала від нас додому».

7. Дитина має бути впевнена, що батьки готові її вислухати, взяти до уваги її почуття: «Я розумію, чому ти злишся, я теж так вчинила б. А тепер давай разом потішимося, що все закінчилося».

8. Батько має бути прикладом для своєї дитини, показуючи прямо і безпосередньо вираз своїх емоцій: «Я розлютилася!», «Ти мене розсердив!», «Мені неприємно, що ти не дотримався слова», «Я рада, що ти виконав моє прохання», «Мені дуже приємно, що ти зробив, як я просила». Закладений батьком такий патерн поведінки надалі допоможе дитині уникнути багатьох непорозумінь під час спілкування з людьми.

9. Діти мають знати, що батьки люблять їх. Це може виражатися у постійному промовлянні своїх почуттів, тісному тілесному контакті (обіймання, погладжування). Батьки мають налаштовувати дітей на «позитивний лад», а діти мають уміти говорити – чого вони хочуть.

Додаток 11

Казка про маленьку черепашку

«Це казка про одну маленьку черепашку. Вона любила грати сама з собою, але ще більше черепащі подобалося грати з друзями. Їй подобалося дивитися телевізор та грати на вулиці, але не дуже хотілося ходити до школи. Черепащі не подобалося сидіти в класі та довго слухати вчителі. Це було для неї дуже тяжко.

Часто маленька черепашка сердилася на своїх друзів. Її друзі могли відібрати у її олівець, штовхнути в спину, і коли таке траплялося, маленька черепашка дуже злилася. Вона часто давала здачі і лаялася на інших дітей поганими словами. Через якийсь час діти сказали, що більше не хочуть із нею грати. І маленька черепашка дуже засмутилася. Вона злилася, не розуміла, в чому річ, і їй було дуже сумно, бо вона не знала, як вирішити цю

проблему. Але одного прекрасного дня вона зустріла дуже мудру стару черепаху, якій було триста років і яка жила на околиці міста. Черепашка запитала стару мудрої черепахи: Що мені робити? Вчитися у школі мені важко. Я не вмію поводитися. Я намагаюся, але в мене нічого не виходить.

Стара мудра черепаха відповіла маленькій черепашці: «У тебе завжди є найкраще вирішення всіх твоїх проблем – це твій панцир. Коли ти дуже засмучена або дуже злишся і не можеш себе контролювати, ти можеш сховатись у панцир. Коли ти сховаєшся всередину панцира, ти заспокоїшся. Коли я ховаюсь у панцир, – сказала стара мудра черепаха, – я роблю три речі. Я змушую себе зупинитись; я роблю глибокий вдих, а якщо потрібно - кілька вдихів; а потім я розповідаю собі, у чому полягає моя проблема». Стара мудра черепаха та маленька черепашка потренувалися робити це разом. Потім маленька черепашка сказала, що хоче спробувати це зробити сама, коли повернеться до свого класу.

Наступного дня, коли вона вирішувала завдання, яке їй поставила вчителька, хтось із хлопців почав до неї чіплятися. Черепашка відчула, як у неї всередині наростає злість; її долоні стали гарячими, а серце забилося сильно. Вона згадала, що сказала їй стара мудра черепаха, і втягнула руки, ноги та голову в панцир, де було тихо і ніхто не міг її потурбувати. Там вона почала думати про те, як їй вчинити. Вона зробила глибокий вдих, а коли висунула голову з панцира, то побачила, що вчителька посміхнулася їй.

Тепер черепашка робить так весь час. Іноді цей спосіб допомагає, іноді ні, але поступово вона вчиться контролювати себе за допомогою свого панцира. Вона знову потоваришувала з хлопцями, і тепер їй подобається ходити до школи, тому що вона знає, як тримати себе в руках» .

Додаток 12

Список дидактичних ігор, задіяних у формувальному етапі експерименту

1. Емоційно-комунікативна гра «Азбука настрою»)
2. Кубик емоцій

3. Міні-гра мемо «Емоції»
4. Стаканчики емоцій
5. Розвивальна гра-пазли (половинки) «Емоції»
6. Настільна гра «Emotions»
7. Настільна гра «Emotions mimik»
8. Дидактична настільна гра «Родина Гномс»
9. Розвивальна гра «Мемка-мімка»
10. Авторська мотиваційно-розвивальна гра від «На урок»
11. Мовленнєва вправа «Тому що»
12. Розвивальна гра «Відгадай емоцію»
13. Збірник ігор на розвиток соціально-комунікативних навичок «Пограємось?»
14. Д/гра «Знайди, назви і причепи»
15. Лото емоцій
16. Дидактична гра на розвиток розуміння емоцій «Що до чого»
17. Дидактична гра «Хмарки-емоції»
18. Наочно-ігровий посібник «Емоції, що змінюються»
19. Планшетка «Які бувають емоції»
20. Тематичний словник в малюнках «Я і мої почуття, настрої, емоції»
21. Дидактичний посібник «Словничок емоцій»
22. Добірка планшеток для індивідуальної роботи з емоціями
23. Дидактична гра «Колесо емоцій»
24. Лото «Сум, рідсть, страх»
25. Картки «Емоції та почуття (А4)»
26. Лото емоцій (велике)
27. Дидактична гра «Емоції»
28. Дидактична гра «Калейдоскоп емоцій»
29. Дидактична гра «Впізнай емоцію»
30. Збірка ігор на розуміння емоцій (автор Вікторія Харитонова)
31. Розвивальна гра «Емоції з ведмедиком»

32. Посібник з пазлами «Мої емоції»
33. Наочно-ігровий посібник «Чотири емоції»
34. Метафорична настільна гра «Ключі у світ емоцій»
35. Дидактична гра «Подорож у світ емоцій»
36. Дидактична гра «Хто найщасливіший?»
37. Дидактична гра «Банка з емоціями»
38. Добірка віршиків про емоції «Скоромовки Восьминіжки»

Додаток 13

Комплекс діагностичних методик для визначення рівня емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Методика 1.1. Адаптована проєктивна методика «Домальовування. Світ речей – світ людей – світ емоцій» (за М. Нгуеном).

Мета: виявити емоційну зорієнтованість дитини (на світ речей чи на світ людей).

Матеріал: бланк опитування.

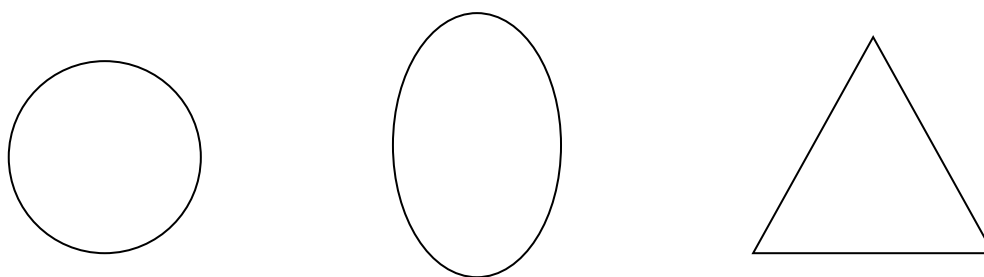
Проводиться індивідуально.

Інструкція: фахівець пропонує дитині за 15 хв додати (домалювати) до геометричних фігур будь-які деталі, щоб вийшли малюнки зі змістом.

Обробка результатів: 0 балів – домальовування відсутнє/зображено предмет або тварину; 1 бал – зображено обличчя людини; 2 бали – зображено людину (виражене її емоційний стан або зображення людини у русі).

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 0 балів; Середній – 1-2 бали; Високий – 3-6 балів.

Стимульний матеріал



Методика 1.2. Адаптована проєктивна методика « Три бажання»

Мета: виявити емоційну зорієнтованість дитини (на себе або на інших).

Матеріал: бланк опитування.

Проводиться індивідуально.

Інструкція: фахівець каже дитині: «Уяви, що чарівник може виконати три твоїх бажання. Щоб ти побажав? Намалюй це!».

Обробка результатів: 0 балів – малюнок відсутній; 1 бал – малюнок пов'язаний з бажанням «для себе»; 2 бали – малюнок пов'язаний з бажанням «для інших».

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 0-3 балів; Середній – 4 бали; Високий – 5-6 балів.

Методика 1.3. Адаптована методика «Що – Чому – Як»

Мета: виявити ступінь готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співчувати, виявляти турботу про неї.

Матеріал: бланк опитування.

Проводиться індивідуально.

Інструкція: фахівець каже дитині: «Зараз я прочитаю вам оповідання. Ваша задача – слухати уважно, а потім відповісти на мої запитання».

Текст для дівчаток. « Мене звуть Оленка. Я вчусь у першому класі. У мене є старша сестра Даша. Якось ми їхали на машині і потрапили в аварію. Ми були легко поранені. У Даші була зламана права рука, але все скоро загоїлось. А у мене на обличчі була глибока подряпина, і через місяць залишився шрам. Шрам невеликий, але всі діти в школі його помічають, особливо хлопчик на ім'я Сашко. Сашко – головний серед дітей. І знаєте, він і його друзі почали наді мною насміхатись. Мені було дуже прикро. Я навіть не хотіла ходити до школи. Віра дізналась про це. Днями я все ж пішла до школи, разом із Дашею. Біля входу стояв Сашко з друзями. Побачивши мене вони стали про щось шепотіти та сміятися. Моя сестра одразу підійшла до них і щось сказала Сашкові. Я стояла далеко від них, тому нічого не чула. Я тільки знаю, що саме після розмови з Дашею Сашко та його друзі перестали наді мною насміхатися. Я пишаюсь тим, що я – молодша сестра Даші. І тим, що у мене є старша сестра, яка мені завжди допоможе. Але я до цих пір не знаю, що ж саме Даша сказала Сашкові та його друзям. Як ти думаєш, що вона їм сказала?»

Текст для хлопчиків. «Мене звуть Дмитро у мене є старший брат Юра. Нещодавно я почав навчатися кататись на велосипеді. Перший час я часто падав, і сусідські хлопці наді мною насміхались. Мені було дуже прикро. Я навіть хотів закинути велосипед. Але Юра вирішив мені допомогти. Одного дня ми з Юрою вийшли у двір з велосипедом. Там нас побачили хлопці. Вони почали про щось шепотітись та сміятись. Мій старший брат одразу підійшов до них і щось сказав. Я стояв далеко від них, тому нічого не чув. Я тільки знаю, що саме після розмови з Юрою хлопчики перестали наді мною насміхатися. Я пишаюсь тим, що я – молодший брат Юри, і тим, що в мене є старший брат, який завжди мені допоможе. Але я до цих пір не знаю, що ж саме Юра сказав хлопцям. Як ти думаєш, що він їм сказав?»

Обробка результатів: 0 балів – дитина не відповідає або надає наступні варіанти відповідей: « Не смійтеся!», «Що ви робите?», «Як вам не соромно!»; 1 бал – старша сестра (брат) погрожує дітям ; 2 бали – конструктивне вирішення проблеми.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 0-3 балів; Середній – 4 бали; Високий – 5-6 балів.

Варіанти конструктивного рішення:

- старша сестра (старший брат) просить дітей залишити молодшу сестру (молодшого брата) у спокої, або вона(він) поскаржиться вчителям і батькам;
- старша сестра (старший брат) пояснює дітям, що так робити не можна, що це погано;
- старша сестра (старший брат) пояснює дітям проблему своєї молодшої сестри (молодшого брата) і наполягає на тому, щоб діти перестали над нею (над ним) насміхатися.

«Чому Даша (Юра) так зробила (зробив)?»

- 0 балів – дитина не розуміє питання.
- 1 бал – «Щоб не насміхались»; «Щоб не ображали».
- 2 бали – «Люди відчують себе погано, якщо над ними насміхаються».

«Як би ти вчинив/вчинила в такій ситуації?»

- 0 балів – відповідь відсутня.
- 1 бал – «Треба попросити дорослих поспілкуватись з кривдниками».
- 2 бали – дитина сама приймає рішення, спираючись на свої відчуття – відчуття скривдженої людини.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 0-2 балів; Середній – 3-4 бали; Високий – 5-6 балів.

Методика 2.1. Адаптована методика «Емоційна ідентифікація». Діагностична серія №1(за О.Ізотовою).

Мета: виявити особливості ідентифікації різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку дітей. Визначити рівень сформованості у дошкільника сприйняття та розуміння емоційних станів.

Матеріал: 1.Стимульний. Піктограми – схематичні зображення емоцій різної модальності: радість, сум, образа, гнів, страх, відраза, (6 шт); Світлини облич людей (дітей) з різними емоційними виразами (6шт), картки із зображенням гномів (6шт). 2.Констатувальний: Бланки протоколу. 3.Інтерпретаційний. Опис диференціації результатів з урахуванням типу допомоги.

Проводиться індивідуально.

Інструкція 1: Фахівець запитує: «Хочеш я розповім тобі казочку про гномів? Жили були не розлий вода друзі-гноми: Веселун, Злюка, Плакса, Боягуз, Вереда і Здивувака. Гноми завжди грали разом, проте іноді сварилися». В процесі інструкції відбувається показ мімікою, за необхідності аналізуються відповідність імені кожного гнома певному емоційному стану. Далі дитині по черзі показують 6 карток з обличчями гномів.

Інструкція 2: Фахівець каже: «Подивись, тут намальовані усі гномики. Спробуй відгадати хто з них Веселун, Злюка, Плакса, Боягуз, Вереда і

Здивувака. Як ти здогадався?» У випадку виникнення труднощів необхідно звертати увагу дитини на брови, рот, очі на зображенні, використовувати показ мімікою. В процесі виконання завдання у протоколі фіксується вибір, номер спроби з правильним вибором та вид допомоги.

Інструкція 3: Фахівець каже: «А який гномик тобі сподобався найбільше? Чому? Розкажи мені про нього».

Обробка результатів: Відбувається за допомогою опису диференціації результатів.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 2-4 адекватних вибори з використанням двох видів допомоги; Середній – 4 адекватних вибори без використання допомоги; Високий – 6 адекватних вибори без використання допомоги.

Методика 2.2. Адаптована методика «Емоційна ідентифікація» Діагностична серія №2 (за О.Ізотовою).

Мета: виявити особливості ідентифікації різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку дітей. Визначити рівень довільного виразу дошкільником емоцій, об'єму емоційного досвіду та емоційної обізнаності.

Матеріал: 1.Стимульний. Піктограми – схематичні зображення емоцій різної модальності: радість, сум, образа, гнів, страх, відраза, огида і заздрість (6 шт); Світлини обличч людей (дітей) з різними емоційними виразами (6шт). 2.Констатувальний: Бланки протоколу. 3.Інтерпретаційний. Опис диференціації результатів з урахуванням типу допомоги.

Проводиться індивідуально.

Примітка: Дівчаткам обличчя необхідно показувати саме дівчаток, хлопчикам – хлопців. Це пов'язано зі статево-рольовою ідентифікацією дітей старшого дошкільного віку.

Інструкція 1: Фахівець запитує: «Давай трішки пограємо. Я буду тобі показувати світлини людей, а ти – вгадувати, що з ними трапилось і який у них настрій». Картки показують дитині по одній, до наступної переходять тільки після обговорення та використання усіх типів допомоги. Першою краще показувати світлину з тією емоцією, що легко ідентифікується (радість або сум).

Інструкція 2: Після кожної світлини фахівець каже: «Як ти вважаєш, що сталося із цією людиною? Чому у неї такий вираз обличчя? Що вона відчуває? Як ця емоція називається?» В процесі виконання завдання у протоколі фіксується вибір, номер спроби з правильним вибором та вид допомоги.

Інструкція 3: Фахівець каже: «Я буду давати тобі картки з обличчями, а ти будеш вгадувати таке обличчя на світлині».

Всі світлини розкладають перед дитиною у рядок, картки з піктограмами пропонують по одній. Відгадану піктограму дитина має покласти під відповідною світлиною. Треба звернути увагу дитини на те, що під кожною світлиною має лежати тільки одна картка.

Обробка результатів: Відбувається за допомогою опису диференціації результатів.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – труднощі ідентифікації та вербалізації емоційного стану всіх модальностей, навіть з використанням двох видів допомоги; Середній – адекватність ідентифікації та вербалізації емоційного стану 4-6 модальностей з використанням одного виду допомоги; Високий – адекватність ідентифікації та вербалізації емоційного стану 6 модальностей без використання допомоги.

Методика 3.1. Адаптована методика «Асоціативний експеримент і підбір синонімів». (за Н.Соловйовою).

Мета: виявити семантичні зв'язки між словами методом асоціативного експерименту.

Проводиться індивідуально.

Інструкція 1: Фахівець: «Я скажу тобі слово, а ти мені своє». Називаються слова: «радість», «сум», «образ», «гнів», «страх», «відраза», «огида» і «зздрість». Після цього дитину просять сказати, чому вона назвала це слово. Слова вносяться у бланк.

Обробка результатів: Відбувається за допомогою визначення типу реакцій на пропонуване слово.

1. Адекватні реакції – підбір слів, пов'язаних зі словом-стимулом певними семантичними зв'язками, у незалежності від того граматичні ці визначення чи граматичні. Діти можуть надавати визначення: за контрастом – антонімами («сум» - «несум»); за подібність – синонімами («радість» – «веселий»); за оцінкою («подив» - «добре»).

2. Екстралінгвістичні (ситуаційні)

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – 2-4 адекватних вибори з використанням двох видів допомоги; Середній – 4 адекватних вибори без використання допомоги; Високий – 6 адекватних вибори без використання допомоги.

Методика 3.2. Адаптована методика «Емоційна ідентифікація» Діагностична серія №2/1 (за О.Ізотовою).

Мета: виявити особливості ідентифікації різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку дітей. Визначення об'єму емоційного досвіду та емоційної обізнаності.

Матеріал: картки із зображеннями ситуацій різного емоційного змісту: «День народження», «Бійка», «Розставання», «Напад», «Сюрприз» та «Несмачна їжа»). (6 шт).

Проводиться індивідуально.

Інструкція 1: Фахівець каже: «Я буду тобі показувати картинки з різними історіями, а ти будеш розповідати про людей на цих картинках». Картки показують дитині по одній, до наступної переходять тільки після обговорення та використання усіх типів допомоги. Першою краще

показувати картинку з тією ситуацією, що легко ідентифікується («День народження»)

Інструкція 2: Після кожної картинки фахівець каже: «Як ти вважаєш, що сталося із цими людьми? Чому у них такий вираз обличчя? Що вони відчують? Як ця емоція називається?» В процесі виконання завдання у протоколі фіксується адекватність ідентифікації емоційної ситуації та вид допомоги.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – труднощі ідентифікації та вербалізації емоційного стану всіх модальностей, навіть з використанням двох видів допомоги; Середній – адекватність ідентифікації та вербалізації емоційного стану 4-6 модальностей з використанням одного виду допомоги; Високий – адекватність ідентифікації та вербалізації емоційного стану 6 модальностей без використання допомоги.

Методика 4.1. Адаптована методика «Бесіда на усвідомлення дітьми власних емоцій» (за І.Кареліною).

Мета: виявити рівень усвідомлення власних емоційних станів у дітей дошкільного віку.

Матеріал: бланк з питаннями.

Проводиться індивідуально. Питання треба заздалегідь вивчити напам'ять.

Питання:

1. Що тобі подобається?
2. Що тобі не подобається?
3. Коли тобі буває весело?
4. Що ти робиш, коли тобі буває весело?
5. Коли тобі буває сумно?
6. Що ти робиш, коли тобі буває сумно?
7. Коли тобі буває страшно?
8. Що ти робиш, коли тобі буває сумно?
9. Коли ти злишся?
10. Що ти робиш коли злишся?
11. Коли ти дивуєшся?

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – труднощі у виокремленні емоціогенних ситуацій, об'єктів та дій при відповіді на більшість запитань, неадекватні відповіді або відмова відповідати; Середній – дії, які дитина пов'язує з певною емоцією, не завжди відповідають її модальності, дитина називає однакові дії як такі, що відповідають різним переживанням, відповідь не розгорнута, але розгортається після додаткових запитань дорослого; Високий – адекватний опис дитиною емоціогенних ситуацій, об'єктів та дій за всіма емоційними модальностями, розгорнута й детальна відповідь.

Методика 4.2. Адаптована та модифікована методика групи авторів CST (Challenging Situations Task).

Мета: визначити об'єм емоційного досвіду та емоційної обізнаності дошкільника.

Матеріал: картинки з емоціогенними ситуаціями негативної модальності, бланк тестового опросника.

Проводиться індивідуально.

Інструкція 1: фахівець пропонує дитині по черзі картки, каже дитині «Роздивись уважно картинку. Що ти тут бачиш?». Після розповіді дитини, фахівець задає питання і надає варіанти відповідей.

1 ситуація: Марійка збудувала дуже високу вежу з гральних кубиків. Василь підійшов і вдарив по вежі. Що робити Марійці?

- А) Збудувати іншу вежу;
- Б) Вдарити Василя або налятись на нього;
- В) Заплакати;
- Г) Пошукати когось іншого для нової сумісної гри.

2 ситуація: Марійка сидить і грається у пісочниці. Підійшов Василь і вдарив її. Що робити Марійці?

- А) Сказати Василю, що так не можна робити;
- Б) Вдарити Василя у відповідь;
- В) Заплакати;
- Г) Пошукати когось іншого для нової сумісної гри.

3 ситуація: Марійка грається з м'ячем. Василь підійшов і відібрав м'яча. Що робити Марійці?

- А) Попросити Василя погратись разом;
- Б) Намагатись відібрати м'яча або налятись на Василя;
- В) Заплакати;
- Г) Пошукати когось іншого для нової сумісної гри.

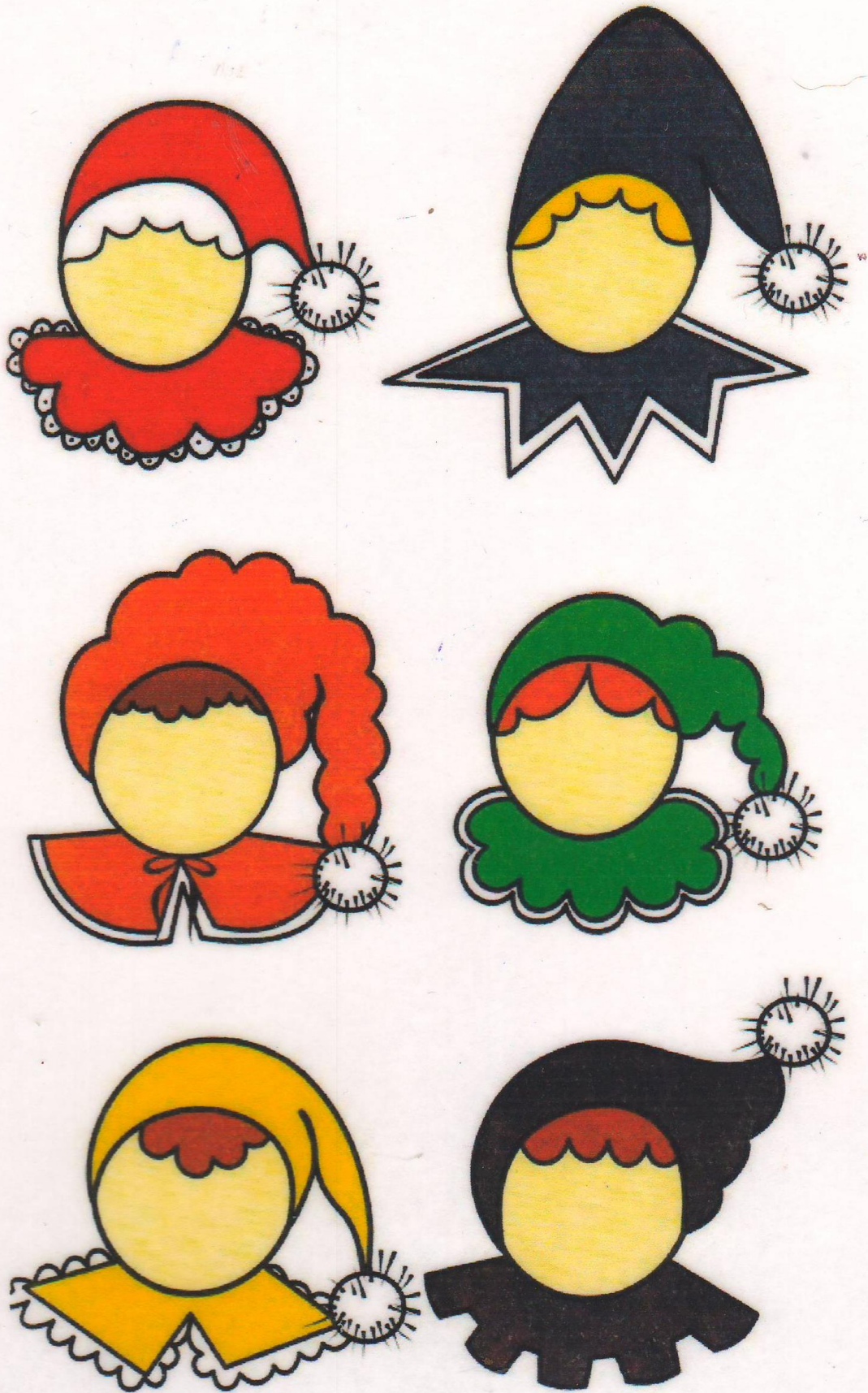
Обробка результатів: Відбувається за допомогою визначення типу реакцій на пропоновану ситуацію.

Рівень розвитку емоційного інтелекту: Низький – відповідь Б); Середній – відповідь В) або Г); Високий – відповідь А).

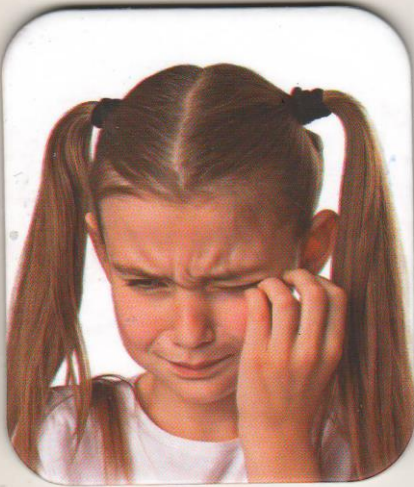
Стимульний матеріал



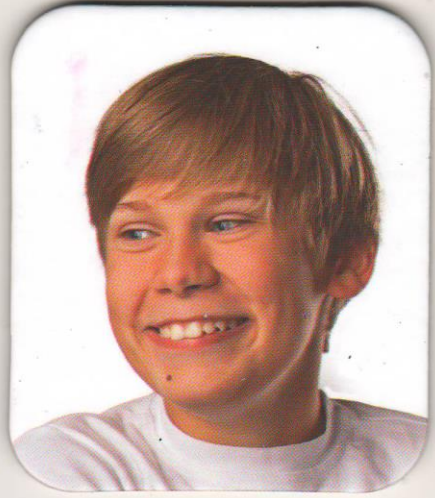
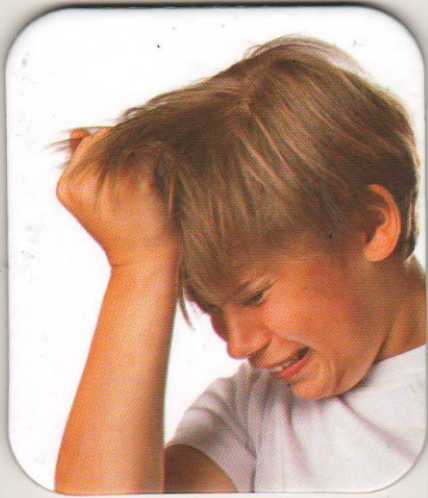
Стимульний матеріал до методик 2.1, 2.2, 3.2



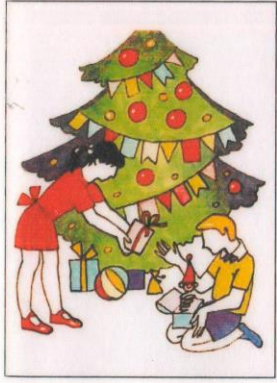
Для дівчаток



Для хлопчиків



Сюрприз (подив, інтерес)



Розставання (сум)



День народження (радість)



Не подобається їжа (огида)



Бійка (гнів)



Напад (страх)



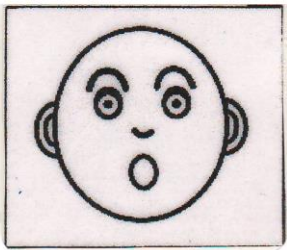
Сум



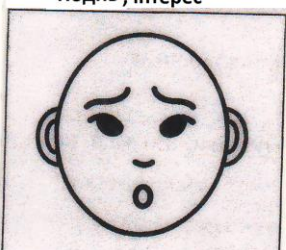
Радість



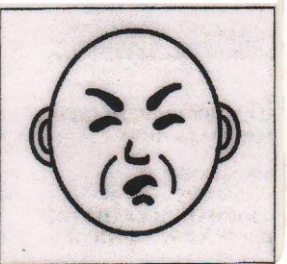
Страх



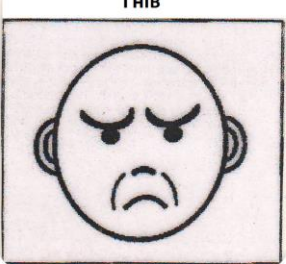
Подив, інтерес



Огида, відроза



Гнів



СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації:**

1. Волік, Н. (2019). Дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць*, 1(93), 122-141.
2. Волік Н. (2020). Практичні аспекти діагностики емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 2, 133-148.
3. Волік, Н. (2020). Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки, 6 (162), 13-17.
4. Волік, Н. (2021). Авторське право на твір. Свідоцтво № 108997. Київ: Український інститут інтелектуальної власності.
5. Volik, N. (2021). Emotional intelligence of older preschoolers: diagnostics of the development level. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 6(42), 9-17.
6. Волік, Н. (2022). Система формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2/2022, 9-15.
7. Волік, Н. (2022). Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту в закладі дошкільної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка, (2(29)), 162-169.

Наукові праці, які засвідчують апробацію дослідження:

8. Волік, Н. (2019). Теоретичні аспекти розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 червня 2019 р., м. Львів.). Частина II,

(с. 19-22). Львів: Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота». Волік, Н. (2020). Рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. IV International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings, October 23th., (с. 9-12). Leipzig: Baitija Publishing.

9. Волік, Н. (2020). Використання спеціальних засобів навчання для розвитку емоційного інтелекту дошкільника. *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: До 75-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Лабораторії дошкільника (12 листопада 2020 року, м. Київ). Електронний збірник, (с. 24-29). Київ: Національна академія педагогічних наук України. Відновлено з: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8.pdf>.

10. Волік, Н. (2021). Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (19 березня 2021 року, м. Кременчук). Електронний збірник, (с. 271-278). Кременчук. Відновлено з: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/13.03.2020>

11. Волік, Н. (2021). Система роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО. *Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід*. Збірник матеріалів II Всеукраїнської Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених (30 листопада 2021 року, м. Маріуполь). Електронний збірник, (с. 56-59). Маріуполь.

12. Волік, Н. & Ляпунова В. (2022). Імплементация питань розвитку емоційно-комунікативної сфери дошкільника в Державному стандарті

дошкільної освіти та чинних освітніх програмах. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 36-47.

Праці, які додатково відображають результати дисертації:

13. Волік, Н. (2017). До проблеми соціалізації дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, (1(18)), 26-31.

14. Волік, Н. (2017). Психолого-педагогічні методики дослідження когнітивних здібностей дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 11(11), 18-23.

15. Волік, Н. (2020). Сучасні проблеми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Досвід роботи вихователя закладу дошкільної освіти: традиційні підходи та інновації*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 травня 2020 року, м. Ужгород). Частина II, с. 295 -305. Ужгород: Генезум.

16. Волік, Н. (2021). Залюбки малята грають, ще й емоції вивчають. *Дошкільне виховання*, 4, 14-15.

Вих. № 12
в. 9 30.11.2021р.

Довідка
про впровадження
результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в
умовах закладу дошкільної освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта

Дані останніх досліджень в різних областях науки свідчать про те, що для досягнення успіху у житті недостатньо мати високі показники хорошої пам'яті, розвинутого логічного мислення і високого академічного інтелекту. Адже інтелект складається не тільки з логічної (раціональної), але також з емоційної частини. Тому займаючись розвитком розумових здібностей дитини, не можна забувати про її емоційну сферу, необхідно також розвивати емоційний інтелект.

Педагоги нашого закладу вбачають велику практичну користь у результатах дослідження, отриманих Волік Наталією Миколаївною під час роботи над дисертацією.

Так, дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дошкільника, що були представлені дисертанткою, допомогли фахівцям ЗДО № 4 комбінованого типу ясла-садка «Журавлик» Новокаховської міської ради Херсонської області під час підготовки та проведення організованої діяльності дітей.

Також, на основі матеріалу, викладеного в дисертації, проведено консультації для батьків щодо вікових особливостей розвитку емоційної сфери дитини, надано рекомендації батькам відносно розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.

Представлені автором матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу протокол № 4 від 30.11.2021 року та отримали позитивну оцінку.

Директор ЗДО № 4 НКМР _____ Т.А. Дудник



Вих від 19.11.2021 № 36

Довідка
про впровадження
результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в
умовах закладу дошкільної освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта

Особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства, набувають «м'які навички». Дошкільний вік – основа становлення особистості. Саме тому дуже важливо вчасно розпочати педагогічну роботу з розвитку емоційного інтелекту.

Так, в освітній процес «Осипенківського закладу дошкільної освіти «Пізнайко»» впроваджено пропозиції дисертантки щодо створення педагогічних умов для розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. Теоретичне обґрунтування розвитку емоційного інтелекту дитини в дошкільному віці, викладене в дослідженні, надало змогу усвідомити важливість розвитку дитини саме в цьому напрямку. Результати дослідження, що були представлені дисертанткою, допомогли фахівцям більш ефективно здійснювати підготовку та проведення організованої діяльності дітей в закладі дошкільної освіти.

Представлені автором матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу (протокол №1 від 08.09.2021) та отримали позитивну оцінку.

Директор ЗДО



Ганна Губська



**Довідка
про впровадження**

**результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного
віку в умовах закладу дошкільної освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

Бурхливий темп соціальних змін сьогодення поставив перед педагогікою актуальне і проблемне питання соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку, що полягає у поступовому опануванні нею соціокультурних досягнень суспільства, у формуванні здатності усвідомлювати себе, суспільне довкілля і взаємодіяти з його соціальними об'єктами. Проблема розвитку емоційної сфери дітей та її особливостей у період дошкільного дитинства є актуальною як у теоретичному, так і практичному аспектах. Незаперечним є той факт, що найбільш сприятливим періодом для розвитку емоційної сфери дитини є дошкільний вік, бо це первинний етап соціалізації особистості.

Цікавою та змістовною виявилась система роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника, що була запропонована до впровадження в освітній процес «Боратинський дошкільний навчальний заклад «Сонечко». Важливе значення мають також методичні рекомендації дисертантки для педагогів закладу щодо практичного впровадження даної системи в освітній процес закладу дошкільної освіти. Згідно моніторингового обстеження дітей на початку та в кінці 2020-2021 навчального року, педагогами закладу було зазначено помітне зростання показників розвитку дітей старшого дошкільного віку, у порівнянні з минулими роками.

Представлені автором матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу від 30.09.2021 року, протокол №1 та отримали позитивну оцінку.

Директор ДНЗ «Сонечко»



Киричук Г.В.

Україна	
ДЕПАРТАМЕНТ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ	
ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ	
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД	
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
(ЯСЛА-САДОК) № 27	
ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ	
і.к. 34409354	
49022, м. Дніпро,	
вул. Молодогвардійська, буд. 22Д	
р/р _____	у _____
МФО _____	результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
№ _____	№ _____
На № _____	№ _____

**Довідка
про впровадження**

**результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в
умовах закладу дошкільної освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

Державний стандарт дошкільної освіти провідною метою розвитку сучасного дошкілля окреслює переорієнтацію зі знаннєвої позиції на компетентісну. Відтак, головною здатністю особистості виступає вміння успішно вирішувати життєві проблеми. Тож, перед закладами дошкільної освіти з новою актуальністю постає завдання соціалізації дитини дошкільного віку. Саме цим мотивується вибір одного з основних напрямків освітньої роботи в умовах закладу дошкільної освіти – розвиток емоційного інтелекту дошкільника.

Саме тому педагогічний колектив нашого закладу зацікавили результати дослідження емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку – віку, що передуює вступу дитини до школи, коли дитина потрапляє в нові соціальні умови, набуває нового соціального статусу.

Колектив «Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №27» Дніпровської міської ради ознайомився з дослідженнями емоційного інтелекту дошкільника, що були запропоновані Наталією Миколаївною. Також, на базі нашого закладу протягом 2020-2021 н.р. проводилась діагностична робота з визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз представлених результатів діагностичних досліджень було розглянуто на педагогічній раді (протокол № 1 від 31.08.2021 р.) та враховано в плануванні та організації роботи закладу на 2021-2022 н.р.

Директор КЗДО №27 ДМР



Ніна БІЛЯЄВА



**Довідка
про впровадження**

**результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни
«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в
умовах закладу дошкільної освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за напрямом 012 Дошкільна освіта**

Період життя від шести до семи років є перехідним, кризовим етапом у становленні особистості дитини. Таким чином її психіка готується «увійти» в нову соціальну ситуацію розвитку. У цей час формується ставлення до різних життєвих ситуацій, почуття внутрішньої свободи вибору своєї життєвої позиції, здатність регулювати власну поведінку.

Саме тому, педагогічний колектив нашого закладу зацікавили результати дослідження емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Колектив закладу ознайомився та взяв до опрацювання систему роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника, що була запропонована до впровадження в освітній процес. Методики, що були використані для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, впроваджені в роботу психолого-педагогічного консилиуму, постійно діючого на базі «Комунального закладу дошкільної освіти комбінованого типу №33 Дніпровської міської ради». Також, було прийнято у роботу авторську розробку дисертантки – навчально-наочний ігровий посібник «Мої емоції». Для педагогів закладу було проведено «Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку», автором якої вона є.

Представлені матеріали дисертаційного дослідження схвалено на педагогічній раді закладу (протокол № 1 від 31.08.2021 р.) та отримали позитивну оцінку.

Директор КЗДО №33 ДМР



Р.М. Соловійова



Довідка

про впровадження

результатів дисертації Волік Наталії Миколаївни

«Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку в

умовах закладу дошкільної освіти»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за напрямом 012 Дошкільна освіта

Як показує аналіз нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, одним із важливих завдань сучасного педагога є формування належного рівня емоційної обізнаності дошкільника. Інакше кажучи – емоційного інтелекту дитини.

Педагогічний колектив закладу погоджується з думкою Наталії Миколаївни: щоб досягти успіхів у навчанні і вихованні дитини, та виконанні тих завдань, що перед педагогами ставить Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, вкрай необхідно розробити та впровадити в дію систему розвитку емоційного інтелекту на усіх ланках освіти. Не дивно, що починати необхідно з дошкільної ланки, як тієї, що передує усім іншим.

Саме тому педагогічний колектив нашого закладу зацікавили результати дослідження емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Педагоги «Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №81» Дніпровської міської ради ознайомились з дослідженням емоційного інтелекту дошкільника, що були запропоновані Наталією Миколаївною. Також, на базі нашого закладу протягом 2020-2021 н.р. проводилась діагностична робота з визначення рівня розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз представлених результатів діагностичних досліджень було розглянуто на педагогічній раді (протокол № 1 від 31.08.2021 р.) та враховано в плануванні та організації роботи закладу на 2021-2022 н.р.

Директор КЗДО №81 КТ ДМР



Оксана ЛУК'ЯНЕНКО