

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
Імені Юрія Федьковича**

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу, групи 617
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Грицяк Світлана Дмитрівна

Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент **Комісарик Марія Іванівна**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № 4

від 3 листопада 2021 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

АНОТАЦІЯ

Грицяк С.Д. **Особливості емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.** – Магістерська робота.

Сучасна соціальна ситуація далеко не завжди сприяє задоволенню потреби дошкільнят у емоційних переживаннях, збагаченню їх яскравими враженнями, неповторними образами навколишнього світу. Багато явищ, події, що хвилюють дітей залишають незгладимий слід у їх душі і часто-густо залишаються непоміченими з боку педагогів і батьків. Сьогодні загублений цілий ряд сімейних традицій, що дають дитині сповненого глибокого духовного сенсу емоційності в житті, відходять у минуле галасливі компанії однолітків у дворах, з притаманними їм емоційної насиченістю ігор, спільно пережитих суспільних подій. Все більше освітнє значення надається раннім інтелектуальним успіхам і досягненням, програмам з комп'ютерним навчанням, захоплення якими скорочує живе людське спілкування, так необхідне дитині-дошкільнику емоційно-чуттєве пізнання навколишнього, призводить до передчасного дорослішання дітей, придбання формального досвіду, не пов'язаного з почуттями, емоційними переживаннями.

Мета дослідження: дослідити та теоретично обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: емоційно-розвиваюче виховання.

Предмет дослідження: організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «емоційно-розвиваюче виховання» в науковій літературі.
2. Визначити значення емоційного-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.
3. Дослідити стан емоційного-розвиваючого виховання дошкільників.
4. Обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Методи дослідження:

- теоретичні – аналіз та узагальнення літератури філософського, психолого-педагогічного, навчально-методичного змісту та діючої нормативної бази, що регулює систему дошкільної освіти;

- емпіричні – бесіди, спостереження, різноманітні опитувальники, анкетування, тестування відкритої та закритої форми, вивчення документації на різних етапах, пошуковому та констатувальному, що дало змогу вивчити стан організаційно-методичного забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку;

- статистичні – кількісний аналіз отриманих результатів; математичні методи для узагальнення отриманих результатів.

Практичне значення одержаних результатів науково-дослідної роботи може використовуватися при розробці методичних рекомендацій для майбутніх вихователів, з метою реалізації ідей емоційно-розвиваючого виховання під час професійної діяльності.

Ключові слова: емоційно-розвиваюче виховання, професійна діяльність, емоційно-чуттєве пізнання, методичні рекомендації, емоційні переживання.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНО РОЗВИВАЮЧОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	8
1.1. Проблема емоційно-розвиваючого виховання у психолого- педагогічній літературі.....	8
1.2. Емоції як вікова цінність дітей дошкільного віку і фактор успішності виховно-освітнього процесу.....	17
1.3. Емоційний компонент – структурна одиниця дошкільної освіти, його функції.....	29
1.4. Значення і місце емоційного компонента в різних видах дитячої діяльності.....	39
Висновки до першого розділу.....	49
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	51
2.1. Дослідження рівня емоційного розвитку дітей дошкільного віку..	51
2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту.....	62
2.3. Способи проектування змісту емоційного компонента освіти дошкільників.....	68
2.4. Методи і прийоми емоційного розвитку дітей дошкільного віку	74
2.5. Педагогічні умови ефективної реалізації емоційного компонента освіти дошкільників.....	84
Висновки до другого розділу.....	91
ВИСНОВКИ.....	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	104

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Необхідність розробки нових концептуальних підходів до виховання і освіти дітей, що відповідають потребам особистості і сучасного суспільства, підкреслюється таких нормативних документах: Закону України: «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту»; Державному стандарті дошкільної освіти в Україні.

У Державному стандарті дошкільної освіти в Україні, який затверджено 12 січня 202021 відзначається необхідність формування в дитини рухової, здоров'язберезувальної та особистісної компетентностей. Де, особистісна компетентністю включає в себе «емоційно-ціннісне ставлення», яке передбачає вміння дитини орієнтуватися в своїх емоціях і почуттях, що підсилює актуальність обраної теми дослідження.

Як показує аналіз теоретичних досліджень останніх десяти років (А. В. Антонова, О. В. Дибіна, М. Б. Зацепіна, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, В. І. Петрова, Л. В. Поздняк, В. А. Петровський, В. А. Розумний, А. І. Савенков, О. С. Ушакова, О. П. Радинова, Р. М. Чумічова та ін.) до перспективних напрямів модернізації вітчизняної системи дошкільної освіти, переосмислення її процесуально-результативної, структурної та ціннісної сторін відноситься розкриття шляхів реалізації особистісно-орієнтованого навчання, різнобічного залучення дітей до світу культури, підтримки і всемірного розвитку суб'єктної позиції дитини в різних видах діяльності, ін. Виходячи з цього, представляється доцільною подальша розробка концепцій, педагогічних моделей з орієнтацією на вікові цінності дітей, узгодження з внутрішнім світом дитини, його неповторною, унікальною сутністю.

Вивчення Державного стандарту дошкільної освіти, наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів дають підставу говорити про те, що однією з важливих вікових цінностей дошкільнят, факторів, що впливають на успішність виховно-освітнього процесу, є емоції. Емоційна сфера виводиться в ранг провідних основ особистості дошкільника, її «центральної ланки» за Л. С. Виготським.

Емоції впливають на всі форми прояву активності дітей, забарвлюють спілкування, процес пізнання, відображення дійсності в малюнках, іграх, ін., дають можливість найбільш яскраво розкритися в діяльності.

Стан дослідження теми. Роль і місце емоцій у вихованні дітей різнобічно представлені в працях П. П. Блонського, Н. Я. Грота, В. В. Зінківського, І. Г. Песталоцці, І. А. Сікорського, К. Д. Ушинського, ін.

К. Д. Ушинський писав, що вихователь не повинен залишатися байдужим щодо почуттів, що розвиваються в душі дитини.

Сучасна соціальна ситуація далеко не завжди сприяє задоволенню потреби дошкільнят у емоційних переживаннях, збагаченню їх яскравими враженнями, неповторними образами навколишнього світу. Багато явищ, події, що хвилюють дітей залишають незгладимий слід у їх душі і часто-густо залишаються непоміченими з боку педагогів і батьків. Сьогодні загублений цілий ряд сімейних традицій, що дають дитині сповненого глибокого духовного сенсу емоційності в житті, відходять у минуле галасливі компанії однолітків у дворах, з притаманними їм емоційної насиченістю ігор, спільно пережитих суспільних подій. Все більше освітнє значення надається раннім інтелектуальним успіхам і досягненням, програмам з комп'ютерним навчанням, захоплення якими скорочує живе людське спілкування, так необхідне дитині-дошкільнику емоційно-чуттєве пізнання навколишнього, призводить до передчасного дорослішання дітей, придбання формального досвіду, не пов'язаного з почуттями, емоційними переживаннями.

Варто зазначити, що зростають різного роду відхилень в емоційному розвитку дітей, прояви агресивності, тривожності, егоцентризму, небажання співчувати, співпереживати, радіти іншим. Дослідження кінця ХХ-початку ХХІ століття (В. В. Абраменкова, В. В. Лебединського, А. С. Співаковського, Т. Б. Філічева, ін.) переконливо показують, що зниження багатьох показників якості життя сучасних дітей відбивається саме в сфері емоційного самопочуття, емоційного ставлення їх до світу.

Збіднена емоційне життя дитини, примітивність емоційного досвіду не завжди можуть бути заповнені в наступні вікові етапи. З переходом на систематичне навчання в школі багато в чому втрачається сензитивність дітей до афективного розвитку, емоційна сприйнятливність і вразливість, чуттєве світопізнання в цілому. Афективна сфера поряд з іншими сферами особистості (інтелектуально-пізнавальної, вольової, т. д.) повинна проходити в дошкільному віці шлях культурного розвитку, що обумовлює становлення індивідуального досвіду експресивного самовираження, емоційно-оціночного ставлення до світу, різноманітність прояви моральних, естетичних переживань.

Як свідчать результати вивчення практики роботи дошкільних установ, емоційне життя дітей у багатьох проявах залишається винесеним за рамки виховно-освітнього процесу. Адміністрація закладу (завідувачі, старші вихователі, методисти), вихователі відчувають цілий ряд труднощів, пов'язаних з організацією педагогічного процесу в аспекті цілеспрямованого впливу на емоції дітей. Опитування дошкільних працівників Снятинського району (кількість респондентів 52) дозволив встановити, що труднощі найбільш яскраво проявляються при визначенні напрямків, що входять в емоційний розвиток дошкільнят, виборі змісту, методів, педагогічних засобів, що забезпечують емоційний характер світопізнання; при розкритті умов успішної реалізації емоційно розвиваючого підходу в виховно-освітньому процесі дошкільних установ, ін.

Історико-педагогічний аналіз дозволив виявити, що у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці цілою плеядою вчених і практиків розроблялися теоретичні та методичні основи впливу на емоції дітей з метою підтримки інтересу до різних видів діяльності, творчої активності, розвитку естетичного сприйняття, ціннісного ставлення до світу, якостей особистості, формування моральних, естетичних уявлень, міжособистісних відносин, ін. Разом з тим у фундаментальних педагогічних дослідженнях не отримала цілісного наукового осмислення проблема цілеспрямованого впливу на емоційний розвиток дітей. Не розроблена технологічна сторона мотивації виховно-освітнього процесу; теоретично не обґрунтовані його

сутнісні характеристики, які в нашому баченні проблеми повинні знаходити відображення в емоційному компоненті. Залишаються відкритими багато питань, пов'язані з обґрунтуванням структури, функцій даного компонента, проектуванням його змісту і процесом реалізації. Концептуальне осмислення цих напрямків дозволить надати велику соціальну значимість дошкільним закладам, логіці їх практичного функціонування, і, в свою чергу, показати один із шляхів емоційно-особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Таким чином, актуальність дослідження обумовлена протиріччями:

- по-перше, між прагненням поставити виховно-освітній процес дошкільних установ на рівень особистісного розвитку дітей і недостатньою розробленістю вихідних концептуальних основ і механізмів його реалізації в аспекті орієнтації на таку вікову цінність як природно задана емоційність дитини, його емоції;

- по-друге, між необхідністю цілеспрямованого емоційного розвитку дітей, чуттєвого характеру пізнання навколишнього світу дошкільнятами і відсутністю наукових, методичних матеріалів з організації та здійснення педагогічної роботи в цьому напрямку.

Позначені протиріччя зумовили проблему дослідження, яка полягає у вивченні сутнісних характеристик емоційно розвиваючого виховання і освіти дітей дошкільного віку, визначенні теоретичних і методичних основ реалізації в сучасній практиці роботи дошкільних установ, що і зумовило вибір теми дослідження *«Особливості емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку»*.

Мета дослідження: дослідити та теоретично обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Завдання дослідження:

5. Розкрити сутність поняття «емоційно-розвиваюче виховання» в науковій літературі.
6. Визначити значення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.
7. Дослідити стан емоційно-розвиваючого виховання дошкільників.

8. Обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: емоційно-розвиваюче виховання.

Предмет дослідження: організаційно-методичне забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Для розв'язання завдань та досягнення мети використано такі **науково-педагогічні методи дослідження:**

- **теоретичні** – аналіз та узагальнення літератури філософського, психолого-педагогічного, навчально-методичного змісту та діючої нормативної бази, що регулює систему дошкільної освіти;

- **емпіричні** – бесіди, спостереження, різноманітні опитувальники, анкетування, тестування відкритої та закритої форми, вивчення документації на різних етапах, пошуковому та констатувальному, що дало змогу вивчити стан організаційно-методичного забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку;

- **статистичні** – кількісний аналіз отриманих результатів; математичні методи для узагальнення отриманих результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в роботі здійснено теоретичний аналіз стану організаційно-методичного забезпечення емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку, що включає завдання, зміст, форми, методи та засоби, які спрямовані на реалізацію основних ідей і положень емоційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів науково-дослідної роботи може використовуватися при розробці методичних рекомендацій для майбутніх вихователів, з метою реалізації ідей емоційно-розвиваючого виховання під час професійної діяльності.

Структура роботи: вступ, два розділи, вісім підрозділів, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНО РОЗВИВАЮЧОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У першому розділі представлений ретроспективний аналіз сутнісних аспектів виховання і освіти з позиції вікової специфіки дошкільнят, їх особистісного розвитку. На основі змістовного опису поняття «цінності дошкільного віку» обґрунтовуються емоції як вікова цінність дошкільнят і фактор успішності виховно-освітнього процесу. У розділі розглядається емоційний компонент в якості структурної одиниці дошкільньої освіти, розкривається його змістовна і процесуальна спрямованість, функції.

1.1. Проблема емоційно-розвиваючого виховання у психолого-педагогічній літературі

В історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки (І. Ф. Герbart, І. С. Гессен, П. Ф. Каптерев, М. Монтеcсорі, К. Д. Ушинський, І. Г. Песталлоці, ін.), філософії (М. В. Богуславський, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунський, І. С. Кон, ін.) простежуються різні підходи до розкриття смислових і функціональних характеристик, що визначають поняття «виховання», «освіта». При всій дискусійності визначень, філософсько-методологічних поглядів на процес здійснення і результативність можна виділити напрямки, що розкривають їх призначення і сутнісні характеристики з позиції вікової специфіки дітей-дошкільнят, взаємозв'язку між ними, зв'язку з поняттями «навчання», «розвиток», ін.

Теорія і практика дошкільного виховання, освіти як окремі області педагогічного знання починають формуватися в Україні на рубежі ХІХ - ХХ століть. На їх формування впливали зарубіжні теорії та системи освіти дітей (І. Ф. Герbart, О. Декролі, М. Монтеcсорі, ін.). У науковій і методичній літературі того періоду дошкільня освіта характеризується через сутнісні характеристики поняття «дошкільнє виховання» і практично використовуються як ідентичне поняттю

«дошкільна освіта». Підтвердженням тому можуть служити ідеї народної школи і національного виховання К. Д. Ушинського, теорія вільного виховання К. Н. Вентцеля, теорія релігійного виховання І. Я. Морозової.

Навчання розглядалося як процес, що підпорядкувався дошкільному вихованню. Вважалося, що дидактика при вирішенні питань чому вчити і як вчити не може не брати до уваги мету виховання. Ці ідеї яскраво простежувалися в роботах П. П. Блонського, П. Ф. Каптерєва, науковий інтерес представляють перші експериментальні дослідження І. А. Сікорського, який показав зв'язок між розумовим вихованням і розвитком особистості дошкільника. Сутність розумового виховання, за дослідженнями І. А. Сікорському, полягає в тому, що: «розвитку самостійності, інтелектуальних почуттів, які виводять дитину на шлях розумової праці» (Сікорський, 1909, с.27).

Перша половина ХХ століття характеризується масовою освітою, що має прагматичну і утилітарну спрямованість, детерміновану педагогічною ідеологією, нівелює індивідуальність. А. К. Гастєв, характеризуючи освіту, писав: «Немає людського індивідуального особи, а є рівні нормалізовані кроки, є особи без експресії, душа позбавлена лірики, емоція вимірювана не криком, Не сміхом, а манометром і таксометром» (Гастєв, 1921, с.107).

Керуючись ідеєю всебічного і гармонійного розвитку особистості, вітчизняна Дошкільна педагогіка перейшла в стадію активної розробки питань навчання і виховання в аспекті підготовки дошкільнят до навчальної діяльності в школі. Дане явище можна віднести до числа об'єктивних, пов'язаних з необхідністю створення вітчизняної теорії і практики дошкільного навчання і виховання. Слідуючи цільовим установкам того часу, явний пріоритет віддається вивченню різних напрямків виховання. Саме з цього періоду поняття «виховання» починає використовуватися і в широкому і у вузькому сенсах.

У широкому сенсі – як система суспільного дошкільного виховання в цілому. У вузькому сенсі – як реалізація так званого функціонального підходу, різних сторін виховання: фізичного, естетичного, морального, трудового, ін. Поняття «освіта» в цей

період використовувалося вкрай рідко. В основному для позначення дошкільної ступені як початкової ланки загальної системи народної освіти, а розвиток ототожнювався з вихованням в широкому сенсі. «Детоцентрична» педагогіка, що розробляється в рамках педагогічної антропології (Е. А. Аркін, В. М. Бехтерев, П. П. Блонський, ін.) мало впливала в той період на розвиток дошкільної освіти. Методологічну базу дошкільної педагогіки становила марксистсько-ленінська філософія з ідеями всебічного розвитку особистості.

До великих досягнень наукової думки можна віднести вихід книги Л. С. Виготського «Педагогічна психологія» (Виготський, 1991, с.203), в якій вперше отримує наукове обґрунтування навчання як джерело розвитку особистості, а професійні функції педагога реалізуються в організації і регулюванні цього процесу. Ці ідеї педагога дозволили переосмислити процес організації навчання в дитячих садах того періоду, послужили методологічним підставою багатьох наукових досліджень.

Ідея розвитку, описана Л. С. Виготським більше сімдесяти років тому, і сьогодні є вузловим пунктом не тільки теорії навчання, але і всієї ідеології дошкільного виховання, освіти в цілому. Продовжуючи жити в сучасній теорії дошкільної педагогіки, вона знайшла нові грані значущості. До них відноситься збагачення самого поняття освіта, змісту, форм, методів виховання і навчання дітей; їх сприйняття в якості провідних факторів розвитку суспільства.

У 40 і-50-і роки ХХ століття теоретичні основи дошкільної освіти збагачуються науковою розробкою проблеми навчання дошкільнят, здійснюваної під керівництвом А. П. Усової. Створення теоретичних основ дошкільної дидактики багато в чому змінило погляди на функції процесів виховання і навчання в педагогічному процесі дитячих садків. У практиці роботи з дітьми стало активно використовуватися поняття «навчально-виховний» процес. І хоча це поняття не зовсім коректно в силу того, що освітній процес не характерний для дошкільнят, дане явище мало важливе методологічне значення. Воно полягало в тому, що намітилася тенденція до взаємозв'язку процесів навчання і виховання, об'єднання складових поняття «освіта».

З цього періоду навчання починає займати пріоритетне місце в педагогічному процесі дитячого садка і практично бути провідним засобом підготовки дітей до освітньої діяльності в школі. Розвиток особистості зводиться, в зв'язку з цим, до рівнів сформованості компонентів готовності дитини до школи: мотиваційного, інтелектуального, морально-вольовому, соціально-особистісного, ін.

У 60-ті-80-ті роки виділяються два основних напрямки в сприйнятті категорії «дошкільна освіта»:

- 1) розуміння його наближено до навчання, як аналог навчання;
- 2) в аспекті зв'язку навчання з вихованням.

Варто відзначити, що сприйняття освіти наближене до навчання розглядалося не тільки в дошкільній педагогіці, а й в педагогіці школи. Переконливим підтвердженням тому можуть служити визначення, що містяться в навчальних посібниках того періоду, авторами яких були Ю. К. Бабанський, М. А. Данилов, І. Т. Городників, С. Р. Шаповаленко, ін.

Сприйняття освіти в аспекті зв'язку навчання з вихованням знайшло відображення в роботах Р. С. Буре, Т. С. Комарової, та ін.

Взаємозв'язок між навчанням і вихованням отримує наукове обґрунтування через розкриття умов, що забезпечують цю єдність. Ці ідеї знаходять широке обґрунтування в роботах одного з провідних теоретиків в області виховує навчання дошкільнят Р. С. Буре. Показуючи можливості виховання морально-вольових якостей дітей на заняттях. Р. С. Буре відзначала, що не діяльність навчання сама по собі, а процес організації і використання методів, спрямованих на усвідомлення дітьми її значущості, спонукає до спільних дій, прояву вольових зусиль, що призводить до формування морально-вольових якостей.

У роботах М. Б. Зацепіної, Т. Г. Казакової, принцип єдності навчання і виховання знаходить свою реалізацію через інтегративне конструювання змісту освіти, опис форм організації педагогічної роботи.

Розробка наукових підходів, що розкривають взаємозв'язки між навчанням і вихованням, разом з тим, практично не змінило сутнісних характеристик поняття

«освіта», що містяться в науковій літературі того періоду. Воно, як і раніше, багато в чому збігалось з навчанням, розкривалося через функції, засоби навчання і пов'язувалося з формуванням знань, умінь, навичок. Як приклад наведемо визначення, представлене в одному з основних навчальних посібників з дошкільної педагогіки того часу: «Освіта, що отримується людиною, включає знання, вміння, навички, як придбані на навчальних заняттях, так і в процесі різноманітної позанавчальної виховної роботи» (Кремень, 2011, с.15).

Аж до 90-х років ХХ століття поняття «дошкільна освіта» використовується в контексті з навчанням; виховання розглядалося в якості основної педагогічної категорії і було направлено на реалізацію домінуючої соціальної цільової установки – вихованню всебічної гармонійно розвиненої особистості, а значимість його полягала в підготовці дошкільнят до навчання в школі.

У 80-і роки починає розгортатися наступний етап в розумінні сутності виховання і освіти дошкільнят. Він характеризується інтересом дослідників до інтеграції, системного осмислення цих категорій. У цьому інтеграційному процесі чітко позначився системо-утворюючий фактор – особистість дитини і процес його розвитку. Дане явище послужило підставою для зміни цільового призначення дошкільного виховання з всебічного гармонійного розвитку дошкільнят на особистісно-орієнтований).

До важливих теоретичних матеріалів, що визначили логіку функціонування дошкільних установ в 90-роки, можна віднести «концепцію дошкільного виховання» В. В. Давидова (Давидов, 1996, с.56). У ній вперше робиться акцент на цінності дошкільного дитинства, а не просто періоді підготовки до школи, обґрунтовується пріоритет особистісно-орієнтованого навчання, значимість розвитку особистісних структур, підтримки суб'єктної позиції дітей в різних видах дитячої діяльності, а також доцільність створення гнучкої варіативної системи дошкільної освіти. У даній концепції знаходить змістовне розкриття зміни парадигми освіти з пізнавально-орієнтованої на особистісно-орієнтовану.

Вже до середини 90-років дошкільна педагогіка встала перед необхідністю створення нових концепцій, орієнтованих на освіту дітей в єдності процесів навчання і виховання.

В. І. Слободчиков зазначає, що в реформуванні вітчизняної освіти назріла необхідність: «цільового забезпечення різноманітних моделей дошкільної освіти для реалізації найважливішого принципу - розвиток особистості, а не тільки втягування в готівкові форми навчання» (Слободчиков, 1995, с. 91).

Сьогодні можна виділити досить незначну кількість концептуальних підходів, що розкривають можливості виховання освіти дошкільнят з орієнтацією на особистісний розвиток. До числа основних відносяться підходи А. В. Антонової, М. Б. Зацепіної, А. І. Савенкова, ін.

А. В. Антонова та М. Б. Зацепіна, з позицій культурологічного підходу бачать смислову сторону виховання в культурному розвитку особистості, залученні дошкільнят до загальнолюдських цінностей, формуванні творчості. Провідне освітнє значення відводиться художньо-творчій діяльності. Виходячи з розуміння культури як процесу самореалізації творчих сил дітей, специфічних способів діяльності.

Т. З. Комарова виділяє важливе для сучасного виховання положення про те, що творчість – це створення дитиною суб'єктивно нового (насамперед для нього самого) продукту і об'єктивно значущої для суспільства ефекту, одержуваного у вигляді психічного розвитку дошкільнят, а також прояв їм ініціативи, яка знаходить творчу реалізацію в усіх видах творчої діяльності (образотворчої, музичної, ігровий). Ці концептуальні ідеї вченого знаходять подальше наукове додаток в роботах А. В. Антонової, в моделі естетичної та професійної підготовки майбутнього вихователя. З позиції педагогіки творчості як складової частини професійної підготовки фахівців дошкільного профілю вчена обґрунтовує педагогічну діяльність як творчу, з усіма особливостями, властивими творчості і творчій діяльності, що дозволяє переосмислити сутність естетичного виховання дошкільнят в аспекті активного впливу на особистість дитини, на її духовний світ, розвитку її творчих здібностей.

З позиції формування основ загальної культури дитини М. Б. Зацепіна показує провідне значення самого поняття «формування культури», яке реалізується засобами педагогічних впливів – виховання і навчання.

Аксіологічний підхід до освіти дітей-дошкільнят і молодших школярів розкривається в наукових працях В. І. Петрового, в аспекті взаємозв'язку морального і естетичного виховання. Формування морально-естетичного ставлення до навколишнього світу вчений бачить:

- 1) у розвитку емоційного досвіду дітей і здатності до емоційного співпереживання,
- 2) розвиток моральних уявлень (гарне, і негарне, істинне і хибне, добро і зло) і суджень, пов'язаних з схваленням прекрасного і засудженням потворного,
- 3) створенням умов, що забезпечують можливість застосовувати сформовані уявлення і уміння в повсякденному житті.

Для нас методологічно важливим в даному підході є виділена вченим комплексність впливу на особистість - емоційну, інтелектуальну, поведінкову сфери.

Важливе місце відводиться аналізу феномена «дошкільне дитинство». Культуро-творча функція дитинства полягає в породженні історично нових універсальних здібностей, нових форм діяльного ставлення до світу, нових образів культури. Кінцевий результат дошкільної освіти вчений бачить у розвитку суб'єктної позиції дітей (Швацька, 2011, с.43).

В. А. Петровський характеризує освіту дошкільнят через становлення самоцінних і ненасичуваних форм активності, залучення дітей до цінностей осягнення, діяння і переживання в зіткненні з світами «природи», «культури», «я сам». Суть освітнього-виховного процесу полягає в породженні дитини як суб'єкта активності в зазначених вище іпостасей. Важливе місце відводиться спілкуванню, вчений виділяє його в якості «центрального пункту педагогічного процесу», в результаті якого здійснюється підтримка і розвиток устремлінь дітей, створюється сама можливість перетворення їх дій в спонукання, а задоволення бажання діяти породжує зростання можливостей. У цьому В. А. Петровський бачить можливість

об'єднання в освіті процесів навчання і виховання, яке досягається загальним підходом до відбору освітнього матеріалу і його організації. Об'єднуючим моментом служить розвиток дітей в сфері пізнання, перетворення і переживання.

Для нас інтерес представляє концептуальний підхід А. Ю. Гончарука, в якому ідея емоційно-образної першооснови розвитку художньо-духовної культури за допомогою усвідомлення образної природи видовищних мистецтв, формування навичок естетичного їх аналізу, подальшої продуктивно-творчої діяльності дітей, що породжує відповідні особистісні смисли і ставлення до дійсності має важливий науковий сенс і реальні можливості реалізації в дошкільній освіті.

Вадливим є те, що в сучасній педагогіці «освіта» розглядається більш широкою категорією, ніж виховання. Однак за своєю цільовою спрямованістю і значимістю стосовно дітей дошкільного віку і виховання, і освіта в однаковій мірі важливі.

Освіта розкривається як цінність, система, процес, результат, основна функція педагогічної діяльності.

Освіта як цінність розглядається в аспекті державної, суспільної та особистісної аксіологічних одиниць. Цей напрямок пов'язаний з матеріальною і моральною підтримкою прогресивного розвитку освітньої сфери, з конкретними діями державних, громадських структур, здатними забезпечити його престиж.

Освіта як система являє собою взаємопов'язане безліч виразно вибудованих установ, – розрізняються за рівнем і профілем освіти (Б. С. Гершунський). Кожен ступінь освіти, в свою чергу, може розглядатися в якості самостійної, автономної одиниці. У цьому сенсі дошкільна освіта є первинна ланка цілісної освітньої системи і в той же час – окрема системно функціонуюча структурна одиниця.

У своїй якісній характеристиці освіта являє собою результат-рівень освіченості людини «набуття цілісного людського образу» (Щербань, 2004, с.52), суспільства в цілому. Освіченість розуміється як внутрішня якість особистості, що формується у людини в процесі трансформації соціального досвіду в особистісний.

Освіта як процес, рух від мети до результату, яке здійснюється засобами навчання і виховання. У нашому дослідженні розглядається саме цей напрямок

сприйняття даної категорії. Під *дошкільною освітою*, в зв'язку з цим, розуміється *цілеспрямований процес особистісного розвитку дітей в ході соціалізації, різнобічного залучення їх до світу культури, здійснюваний засобами навчання і виховання*. Метою освіти є особистісний розвиток дітей (включаючи і емоційний), а єдність і взаємозв'язок навчання і виховання знаходять відображення в його компонентах. У такій єдності хочеться особливо виділити роль виховання дітей дошкільного віку як засобу досягнення освітніх цілей. Виступаючи частиною освітнього процесу, виховання визначає його спрямованість, якісні культурно-гуманістичні характеристики, становить технологічну сторону освіти.

Виховання традиційно розглядається в дошкільній основною категорією, сенс і самостійне значення якого полягає в забезпеченні безпечної розвиваючого середовища, створенні умов, що сприяють «когнітивного, фізичного, соціально-емоційного благополуччя дитини» (Гаврилюк, 2007, с.18), розвитку творчої індивідуальності, ін.

У дослідженні ми використовуємо поняття «виховання» поряд з поняттям «освіта», дотримуючись положення про те, що почуття мають цілеспрямований вплив на емоції, пробуджують особистісне ставлення дітей до навколишнього світу, що пов'язане з використанням методів, прийомів, засобів виховання, ін. виховання в такому розумінні забезпечує емоційно-розвиваючу сторону.

Цінним є те, що значимість будь-якого дошкільного закладу, в зв'язку з цим, має визначатися не стільки логікою освоєння програмного змісту, скільки тим, яке місце в ньому відводиться особистості дошкільника, наскільки усвідомлюється і враховується сама природа дитини, її неповторна своєрідність. Таке сприйняття її значущості дозволяє подолати чисто інструментальний, прагматичний підхід до освіти дітей і побачити сенс педагогічної роботи дошкільних установ у розвитку всіх особистісних сфер дітей – мотиваційно-потребової, пізнавальної, емоційної, ін., становленні індивідуальності дитини, різнобічної підтримки та затвердження його в якості суб'єкта виховно-освітнього процесу.

1.2. Емоції як вікова цінність дітей дошкільного віку і фактор успішності виховно-освітнього процесу

Для кращого сприйняття поняття «емоції» за доцільне вважаємо спочатку здійснити аналіз поняття «вік».

Дане поняття в педагогічних, психологічних дослідженнях пов'язується з категоріями «часу», «розвитку», «зрілості», «діяльність», «динаміка психічних процесів», «соціальні умови життя», «вікові цінності», «соціокультурне явище». Так, Н. Ф. Тализіна розглядає вік як: «категорію, яка служить для реєстрації тимчасових модальностей і критеріальних факторів, що стосуються того чи іншого індивіда, предметів навколишнього світу» (Тализіна, 1985, с.191).

В. І. Гінецька вкладає в поняття віку інтегративні тривалості існування в природі і соціальному середовищі. Розглядаючи вік в аспекті особистісного становлення людини.

Л. І. Божович підкреслює, що: «кожен віковий період відрізняється не тільки своєрідністю властивостей і якостей дитини, а й психологічною своєрідністю особистості як цілісності, яка, перш за все, виявляється в особливому поєднанні його потреб прагнень, інтересів і переживань, в особливій системі відносин до навколишнього і самого себе» (Божович, 2008, с.24).

Досліджуючи закономірності розвитку, Б. Г. Ананьєв писав: «не менш важким, ніж об'єктивне визначення «початку» індивіда, особистості, суб'єкта є визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини» (Ананьєв, 1992, с. 86). Саме вони, підкреслює Б. Г. Ананьєв, привели до заміни поняття «зрілість», поняттям «дорослість». Безсумнівно, недоцільно їх ототожнювати.

Поняття «зрілість», з нашої точки зору, характерне до розвитку особистості дошкільника, до рубіжних етапів досягнення розквіту життєдіяльності. У такій інтерпретації зрілість постає як інтегральна характеристика розвитку всіх життєвих сил людини, як гармонійне поєднання природних, особистісних і суб'єктивних показників цілісного розвитку людини. У роботах Л. С. Виготського,

Д. Б. Ельконіна, поняття віку розкривається через опис динаміки психічних актів у зв'язку з культурологічними та соціальними умовами проживання дітей, а також з поняттям «вікова сензитивність». Вчені підкреслюють, що чистої, автономної культури дитинства немає і бути не може. Світ дитинства необхідно розглядати в контексті ідеальних форм, які задають дитині дорослі – персоніфікатори суспільного досвіду. У той же час психологи відзначають нерозумність абсолютизації ролі дорослого. Він виступає лише посередником між світом культури і дітьми.

Для нашого дослідження підходи Л. С. Виготського важливі і в плані обґрунтування вікових меж дошкільного дитинства – 3-7 років. В основі цього підходу була покладена ідея про стабільні і кризові періоди в розвитку дитини, а в якості критерію вікової періодизації виділені психічні новоутворення, характерні для конкретного етапу розвитку. У зв'язку з цим для кожного віку існує своя специфічна «соціальна ситуація», свої «провідні психічні функції» (Л. С. Виготський) і, в зв'язку з цим, виявляється виборча чутливість, сприйнятливість до зовнішніх впливів, тобто сензитивність.

Категорія віку широко розглядалася і з позиції його самоцінності. Педагогічний аспект ідеї самоцінності дитячого віку вперше знаходить відображення в зарубіжній літературі, в працях Ж. Ж. Руссо, потім Ф. Фребеля, О. Декролі, С. Холла, Я. Корчака, ін зупиняючись на характеристиці вікових особливостей дітей, С. Холл не раз відзначав, що: «діти – це не маленькі дорослі, а єдині, в своєму роді і вельми відмінні від нас» (Холл, 1998, с.24).

Я. Корчак, підкреслюючи самоцінність дитинства, писав, що: «ми невміло ділимо роки на більш зрілі і німіше зрілі, але ж немає незрілого сьогодні, немає ніякої вікової ієрархії» (Корчак, 1976, с.188).

К. Д. Ушинський неодноразово акцентував увагу на віковій цінності дитинства. В його працях простежувалася думка про те, що знати і цінувати необхідно не тільки ті якості, які зберігаються у зростаючої людини в подальшому, а й ті тимчасові, минулі, які відрізняють тільки окремі життєві періоди.

В. О. Сухомлинський закликав педагогів бути уважними і чуйними до особливого світу дитинства, називав його «чудовим палацом», а доступ до нього відомий педагог-гуманіст бачив в умінні дорослих «перевтілюватися і ставати в якійсь мірі дітьми» (Сухомлинський, 1976, с.112).

Друга половина ХХ століття внесла нову змістовну наповненість поняття «самоцінність дошкільного віку», зробивши його частиною наукової ідеології, аксіологічним орієнтиром сучасних наукових досліджень. Головне, що було привнесено в поняття «самоцінність дошкільного віку» – це розгляд його в якості соціокультурної категорії. У цьому сенсі були відкриті перспективи для збагачення суб'єктної позиції дітей: в педагогічному процесі дошкільних установ.

У зв'язку з цим утвердилося ідея про те, що діти є не тільки фондом відтворення роду людського і умовою збереження в своєму розвитку соціальних форм прояву життєдіяльності, а й реальним постійно діючим моментом розвитку самого соціуму, складовою і утворює самої фактури соціального руху, за словами Д. І. Фельдштейна. Це положення спрямовує увагу вчених на необхідність розкриття характеристик розвитку суб'єктності дитинства, роль освіти в цьому процесі, необхідність пізнання дитинства через інвестування його в загальну проблемну ситуацію розвитку людини в онтогенезі.

Незважаючи на те, що сьогодні не треба доводити, що дитина-дошкільник володіє своєю віковою специфікою, яку необхідно враховувати у виховно-освітньому процесі, сама науково-практична розробленість цього питання вимагає явної конкретизації і систематизації.

Для того, щоб процес виховання, освіти дошкільнят узгоджувався «з казковою мудрістю дитинства» (Г. Гессе), з усім тим, що становить його цінності, перш за все, необхідно розкрити сам зміст поняття «вікові цінності дітей» та їх педагогічну значимість.

Під цінностями дошкільного віку ми розуміємо обумовлені віковою стадією онтогенезу особистісні прояви, втілені в специфіці самосвідомості, дій, вчинків дітей, оцінок навколишньої дійсності, характерних зовнішніх поведінкових зразках і,

службовці узагальненими ознаками дитинства, факторами, що впливають на процес виховання, освіти і, відповідно, успішність розвитку дитини-дошкільника в цілому. Змістовну основу поняття «цінності дошкільного віку» складають психофізіологічні особливості дітей, які знаходять практичне відображення і свій життєвий сенс в організації та здійсненні виховно-освітнього процесу, проєктивної практичної діяльності по створенню моделей розвиваючого дошкільної освіти, а також різноманітних проявах дитячої субкультури.

Психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку знаходять змістовне розкриття в роботах Н. А. Бернштейна, Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна.

Кожна психофізична особливість дітей служить підставою для позначення самих вікових цінностей дітей. Виділимо цінності, які найбільш яскраво простежують, у дітей дошкільного віку. Так, осягнення і осмислення навколишнього світу через образне мислення і уяву є підставою для виділення такої вікової цінності як казково-міфічне світосприйняття. В. О. Сухомлинський писав: «серце завмирає у дитини, коли вона слухає або вимовляє слова казка, що створює фантастичну картину, яку дитина не відокремлює від реальності» (Сухомлинський, 1977, с.29).

Відомий вітчизняний психолог Е. В. Суботський підкреслює, що на рівні реальних дій кордону між казкою і реальністю у дітей ще немає. Віра в одухотвореність речей, в можливість звертатися до них з проханням і розраховувати на співчуття легко уживається з природно науковим підходом до світу.

Взаємозв'язок емоційної і сенсорної сфер дозволяє позначити таку цінність дошкільного віку як особлива сприйнятливості і вразливість дитини. В. О. Сухомлинський писав: «дитинство неможливе без наївності, безпосередності і вразливості наших дітей, так само як неможливо без гри, без казки» (Сухомлинський, 1977, с.85).

Домінування емоцій в світопізнанні, сприйнятті оточуючих людей і спілкуванні з ними служить підставою для виділення таких вікових цінностей як дитяча безпосередність, наївність, особлива довірливість. Це особливо яскраво проявляється

при сприйнятті дітьми казок, оповідань, театралізованих вистав. П. П. Блонський зазначав: «довірливість маленьких дітей загальновідома. Нею легко пояснюється, чому їм не потрібні докази: вони вірять і без них» Блонський, 1934, с.143).

А. В. Запорожець не раз зазначав, що дошкільнята «всерйоз» сприймають все прочитане і побачене, щиро співчують героям казок, вони буквально зриваються з місць, бажаючи допомогти улюбленому персонажу.

Недостатній розвиток довільності всіх психічних процесів, самоконтролю, переважання емоційної регуляції діяльності над довільною пов'язано з такою віковою цінністю як емоційність дітей і відкритість світу. Для дошкільнят характерна безпосередність підвладність почуттям.

Вікові цінності дошкільнят (відкритість дитини світу, природно задана емоційність, емоції дитини; підвищена рухова активність, наївність і безпосередність, особлива довірливість), будучи узагальненими ознаками дитинства, знаходять відображення в дитячій субкультурі. Дитяча субкультура, за образним визначенням В. Т. Кудрявцевої, представляє свого роду «культуру в культурі», що живе за специфічними і самобутніми законами, хоча і «вбудована» в загальне культурне ціле. Це говорить про те, що дошкільнє дитинство є найважливішим фактором збереження в своєму розвитку не тільки соціальних форм прояву життєдіяльності, а й самого соціуму, відноситься до числа «реального постійно діючого елемента загальної структури розвитку суспільства в цілому» (Кудрявцева, 2001, с.250).

Характер прояву вікових цінностей багато в чому пов'язаний зі способом життя дітей (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, В. С. Мухіна). Спираючись на психофізіологічні особливості дітей, вказує Л. С. Виготський. Вчений зазначає, що можна визначити характер «соціальної ситуації розвитку», ті її форми і шляхи, слідуючи яким «дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх з соціальної дійсності як з основного джерела розвитку» (Виготський, 1983, с.27). Дитина не просто пристосовується до наявної ситуації, а й займає по відношенню до неї певну внутрішню позицію. Внутрішня позиція специфічна для кожного віку, вона

обумовлює загальний характер переживань, систему відносин до дійсності і таким чином створює єдність і цілісність вікового вигляду.

Таким чином, психофізіологічні особливості є та ціннісна основа особистості дитини дошкільного віку, що дозволяє стверджувати про те, що дошкільне дитинство відноситься не стільки до адаптивного типу життєдіяльності, скільки до вирішального періоду становлення фундаментальних, провідних утворень особистості

У нашому дослідженні ми зупиняємося на такій віковій цінності як природно задана емоційність, емоції дошкільнят. Вибір цієї вікової цінності пов'язаний з тим, що емоційна сфера є «центральною ланкою» структури особистості дошкільнят (Л.С. Виготський), становить «лад душі людської» (К. Д. Ушинський) і, в зв'язку з цим, можна сказати відноситься до числа основних, базових цінностей дошкільнят.

Розкриття теоретичних підстав емоційно розвиваючого виховання і освіти неможливо без різнобічного аналізу наукових даних про сутність емоційної сфери дошкільнят, дисертаційних досліджень, проведених у цій галузі. У зв'язку з цим доречно процитувати думку С. Л. Рубінштейна про те, що «осягнути детермінованість, закономірну обумовленість психічних явищ - психічних властивостей людини - це означає Знайти шлях для їх формування, виховання» (Рубінштейн, 1999, с.204).

Згідно з тлумачним словником: «емоції (від лат. етоуеге, франц. - етойоп) – збуджувати, хвилювати» (Бусел, 2009, с.205). Складність даного феномена простежується вже при аналізі визначень цього поняття. У біологічній теорії емоції розглядаються як узгоджений перебіг центральних і периферичних процесів, поєднання яких обумовлює різні типи емоційних виразів: сміх, сльози, гнів, радість.

Ми дотримуємося визначення, що відноситься до числа найбільш часто використовуваних і універсальних: «емоції – психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, обумовленого ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта» (Гончаренко, 2008, с.261).

Незважаючи на відмінності у визначенні даного поняття, які пов'язані, в основному, з контекстом всередині якого розглядаються емоції, можна відзначити і загальні риси. Емоціям притаманний короткочасний, суб'єктивний характер протікання, зв'язок з фізіологічними і психічними процесами особистості, регуляція і оцінка дій, вчинків, різних ситуацій. Дані особливості знайшли різнобічне відображення при розкритті педагогічних аспектів впливу на емоції дітей.

Емоції утворюють основну структурну одиницю емоційної сфери особистості.

Вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «настрій», «почуття».

Настрій – це емоційний стан, що забарвлює поведінку людини протягом тривалого періоду. Воно створює фон життєдіяльності. Настрій не пов'язане з конкретними предметами або подіями, а являє собою розлите загальний стан.

Почуття – це вищий продукт розвитку емоцій людини, являють собою стійкі емоційні відносини до навколишнього (людям, предметів, природі) проявляються в діях, вчинках людини.

У своїй роботі ми зупиняємося на емоціях. Це пов'язано, перш за все, з тим, що емоції відносяться до початкових форм розвитку емоційної сфери, вираження суб'єктивного ставлення дітей до світу.

Не можна не відзначити, що в психологічних і педагогічних роботах відсутня принципова різниця між емоціями і почуттями. «Емоція, - пише К. Ізарт, – є щось, що переживається як почуття» (Ізарт, 1997, с.27). «Почуття виникають як результат узагальнення емоційного досвіду» (Ізарт, 1997, с.446) і виражаються в емоціях. Їх об'єднує те, що емоції і почуття є психічне відображення у формі реагування, переживання. Вони завжди пов'язані з якимось об'єктом, явищем, вираженням ставлення до нього.

Зупинимось на класифікації емоцій. Проблему виділення груп емоцій, їх теоретичного обґрунтування, серед яких спроби створити універсальні їх класифікації вирішували багато зарубіжних і вітчизняних вчених.

Зокрема, І. Кант ділив емоції на дві групи-інтелектуальні і сексуальні.

Г. Спенчер пропонував розділяти емоції за ознакою виникнення, що послужило підставою для виділення чотирьох класів почуттів. До першого класу віднесені презентативні почуття, що виникають безпосередньо при дії зовнішніх подразників. До другого класу-презентативно-репрезентативні-прості емоції (радість, страх, ін.). До третього класу відносяться репрезентативні емоції, що викликаються поетичним словом як подразником. До четвертого класу віднесені вищі емоції, що утворюються без допомоги зовнішнього подразника, зсередини (наприклад, емоція справедливості).

Е. Тітченер виділяє емоції задоволення і невдоволення. Різноманітність емоцій створюється, на думку Е. Тітченера, завдяки емоційному тону, який може супроводжувати незліченну кількість комбінацій відчуттів, утворюючи відповідне число почуттів. -

К. Ізарт в рамках теорії диференціальних емоцій виділяє десять фундаментальних базових емоцій: інтерес, радість, здивування, печаль, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина. Кожна з яких розглядається окремо від інших, як самостійний процес, що впливає на когнітивну сферу і на поведінку людини.

П. В. Симонов ділив емоції, виходячи з потреб, які провокують появу цих емоцій. В результаті були позначені чотири пари базисних емоцій: задоволення-відраза, радість-горе, впевненість-страх, торжество-лють, вторинні (інтелектуальні) емоції: інтерес, хвилювання, і складні змішані емоції, які виникають при одночасній актуалізації двох або кількох потреб - зловтіха, обурення, презирство та ін..

Варто зазначити, що найбільш часто використовується поділ емоцій на позитивні і негативні (А. Н. Леонтьєв), на головні і похідні (В. К. Вилюнас), нижчі і вищі або соціальні: моральні, естетичні, інтелектуальні (Л. А. Венгер).

Для нас питання виділення груп емоцій важливий з двох точок зору.

По-перше, з точки зору акцентування уваги педагогів на певних групах емоцій, які необхідно пробуджувати в дітях в процесі проведення педагогічної роботи.

По-друге, з точки зору вікових можливостей дошкільнят в осягненні сенсу емоційних проявів, диференціації емоцій як важливого аспекту їх емоційного розвитку.

У першому випадку науковий інтерес і практичну значимість представляє класифікація С. І. Маслової, орієнтована на дітей початкової школи – поділ емоцій, виходячи з основних груп цінностей. На цій підставі вчений виділяє шість груп емоцій: інтелектуальні, моральні, естетичні, релігійні, соціальні, фізіологічні. Кожна група емоцій забезпечує процесуальну сторону присвоєння відповідної групи цінностей дітьми. У педагогічному відношенні дана класифікація зручна тим, що виділені групи емоцій мають прямий зв'язок не тільки з залученням дітей до цінностей, а й із здійсненням педагогічного процесу з урахуванням емоційного прийняття дітьми навчального матеріалу в цілому.

У нашому дослідженні при виділенні груп емоцій, які необхідно пробуджувати в дітях в процесі здійснення дитячих видів діяльності, ми враховували, перш за все, вікові особливості і можливості дітей дошкільного віку. Звернення до робіт психологів дало можливість виділити *основні три групи емоцій*, яскраво проявляються в дошкільному віці і лежать в основі соціально обумовлених переживань дітей, розвитку їх вищих почуттів. До них відносяться *моральні, інтелектуальні та естетичні*.

До *моральних емоцій* відносяться емоції сорому, обов'язку, провини, співчуття, гордості, любові. До *інтелектуальних емоцій* відноситься емоції подиву, сумніву, радості, цікавості, допитливості. До *естетичних* – насолода, милування, зачарування, захоплення.

Орієнтація на дані групи емоцій дозволяє вирішувати велике коло педагогічних задач, пов'язаних з соціокультурним розвитком, естетичним, моральним удосконаленням особи, залученням до світу природи, розвитком інтелектуальних здібностей, ін. Вони регулюють діяльність, визначають широту і характер відносин з оточуючим соціумом.

У другому випадку, коли мова йде про сприйняття дітьми – дошкільнятами емоційних станів в плані розвитку уявлень про емоції, словника емоційної лексики очевидна обмеженість кількості і видів емоційних станів. При сприйнятті, впізнанні емоцій діти орієнтуються на досить незначне число експресивних одиниць.

Ґрунтуючись на таких критеріях як яскравість і виразність мімічного і пантомімічного вираження, доступність називання і освоєння сенсу характеристик їх прояву для дітей-дошкільнят ми проаналізували всі наявні класифікації базисних емоцій. Вчені виділяють різну кількість таких емоцій від двох до десяти. Так, А. Є. Олинаннікова виділяє п'ять основних модальності емоцій-радість, страх, гнів, печаль і здивування. У старшому дошкільньому віці модальний ряд розширюється, в нього включаються емоції образи, провини і сорому. Таким чином, в дошкільньому віці дітям доступно сприйняття і розуміння восьми основних емоцій: радості, смутку, страху, злості, подиву, образи, провини і сорому, які з урахуванням вікових особливостей дітей вводяться в певній послідовності.

У дослідженні використовуються два поняття «емоції» і «емоційність», що мало для нас важливий методологічний і методичний сенс. Поняття «емоції» застосовується в тому випадку, коли мова йде про конкретний емоційному прояві, його зовнішньому моторному оформленні або вербальному позначенні. У роботі це знаходить відображення, головним чином, при розкритті першої сторони емоційного компонента – безпосередньо-емоційному розвитку дітей, пов'язаним з процесом соціалізації особистості, становленням емоційної культури.

Емоційність відноситься до індивідуально стійким проявам особистості, «здатності відчувати емоції» (Л. М. Крижановська), що представляє комплекс властивостей, що характеризують особливості виникнення, протікання і припинення емоцій, почуттів, настроїв. Її структуру складають якісні характеристики емоцій: їх знак, модальність, інтенсивність і тривалість переживання.

На підставі вищезазначеного, ми розглядаємо емоційність як природно здатну властивість душевного життя дитини. Застосовуючи це поняття (природно задана емоційність) ми маємо на увазі ціннісне вікове властивість і розглядаємо його в якості

сприятливого фактора, що впливає на успішність освіти дітей дошкільного віку. У нашому дослідженні це положення знаходить відображення, в основному, при розкритті другої сторони емоційного компонента - опосередковано-емоційному розвитку дітей.

Різні підходи до організації виховання, освіти в аспекті впливу на емоційну сферу, представлені як в концепціях цілих наукових шкіл, так і в роботах окремих вчених, дозволяють виявити центральні тенденції його оновлення: пошук шляхів індивідуалізації виховання, розкриття внутрішніх сил особистості, його інтелектуального, аксіологічного потенціалу в рамках реалізації розвиваючого, особистісно-орієнтованого підходу. Повністю розділяючи цю позицію, вважаємо найбільш сприятливим періодом здійснення емоційно розвиваючої освіти дошкільний вік.

По-перше, цей віковий період є вирішальним в процесі становлення фундаментальних утворень особистості. До числа важливих напрямків психічного розвитку відноситься і емоційне. Пластичність вищої нервової діяльності, незавершеність розвитку основних психічних властивостей, особлива сприйнятливості дитини до зовнішніх впливів служать гарантом ефективності процесу емоційного розвитку на цьому віковому етапі.

По-друге, особливою значимістю емоцій в житті дошкільнят. Емоції неодмінний супутник дитячого життя, вони домінують в світопізнанні, спілкуванні, діяльності дитини. Дитина-дошкільник дуже вразлива, відкрита для пізнання світу, прагне до визнання себе серед інших людей, яскраво простежується невіддільність її емоцій від процесів сприйняття, мислення, уяви, пам'яті. Це забезпечує сприятливу фонову сторону навмисних впливів, спрямованих на соціальне перетворення вираження емоцій, розширення і ускладнення знань про емоції та ін.

По-третє, дошкільний вік невіддільний від гри, музики, театру, сприйняття творів живопису, ін.

Пізніші періоди (старший шкільний вік, юнацький) втрачають цю можливість і тому розвиваюча робота протікає з великими зусиллями, зі значним опором вже

сформованих психологічних механізмів. Відсутність належної уваги до емоційної сфері призводить до ряду серйозних порушень в психічному житті дітей, до числа яких відноситься: емоційна незрілість (бідність і одноманітність емоційних реакцій, відсутність змін у вираженні емоцій в залежності від ситуації, що змінилася, т.п.), емоційна загальмованість (безініціативність, пригніченість, індіферентність т. п.), домінування негативних переживань (страх, відчай, ін.), що сприяє прояву таких рис особистості як агресивність, боязкість, песимізм. Примітивність емоційного життя негативно позначається на загальному особистісному розвитку і як наслідок, виникають труднощі в спілкуванні, розумінні людей, у світосприйнятті.

Таким чином, освіта в аспекті особистісного розвитку дітей, а також їх саморозвитку може бути ефективним лише в тому випадку, якщо буде орієнтоване на вікові цінності дошкільнят. Однією з основних вікових цінностей виступає емоційність, емоції дітей.

Для того, щоб дана вікова цінність оптимально враховувалися в виховно-освітньому процесі необхідно розкрити теоретичні основи реалізації емоційно розвиваючого підходу, що і буде представлено в наступних параграфах через розкриття компонентного складу дошкільної освіти, концептуальних підстав емоційного компонента, його моделі, принципів проектування і умов реалізації.

1.3. Емоційний компонент-структурна одиниця дошкільної освіти, його функції

Існують різні підходи до виділення структурних елементів освіти і логіки їх конструювання. Ретроспективний аналіз проблеми, вивчення сучасного стану освіти як соціальної та педагогічної категорії дає підставу говорити про практичну значущість компонентного структурування. Компонентний склад освіти обґрунтовувався в методології педагогіки І. К. Журавльовим, В. В. Краєвським.

У роботах В. В. Краєвського знаходять обґрунтування чотири компоненти змісту освіти:

1. система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності;
2. система загальних інтелектуальних і практичних навичок і умінь, що є основою конкретної діяльності і забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури;
3. досвід творчої діяльності, що сприяє подальшому розвитку культури;
4. досвід емоційноціннісного ставлення до дійсності, що забезпечує формування суспільно значущої системи цінностей.

Важливим є те, що компонентне структурування в системі дошкільної освіти спеціально не розглядалося. Цей факт, на ваш погляд, багато в чому є причиною того, що в масовій практиці зберігається традиційність організації педагогічної роботи з дошкільнятами, характерними рисами якої є паралельність процесів виховання і навчання дітей, часта відособленість їх один від одного, а результативність – в рівні освоєності програмного змісту. Це не дозволяє сьогодні, на наш погляд, вирішити головну проблему – поставити дошкільний щабель в повновагу складову загальної системи народної освіти.

Для того, щоб педагогічна робота в дошкільних установах реалізовувалася в логіці розвиваючого освіти, що пов'язано з проектуванням загального психічного розвитку дитини на кожному етапі дошкільного дитинства, підтримкою устремління дитини в перспективу саморозвитку, оптимальну самореалізацію в дитячих видах діяльності, необхідний перехід на компонентне структурування-виділення, що відповідають своєрідності і цінностям дошкільного віку компонентів.

Під компонентом ми розуміємо одиницю освіти, пов'язану в комплекс з іншими його компонентами, а під структурою - відносно стійкий спосіб зв'язку компонентів в єдине ціле.

Виділення компонентної структури стосовно до дошкільнят дозволяє, на наш погляд, подолати дидактоцентризм, що має місце в сучасних дошкільних установах; досягти взаємозв'язку навчання і виховання, конкретизувати способи їх здійснення, що знаходить дозвіл в процесуальній стороні освіти. Крім того, дає можливість по-

іншому подивитися на результативну сторону педагогічної роботи, яка полягає не в рівні навченості і вихованості дітей, а рівні їх освіченості – розвитку особистісних структур.

Підходячи до виділення компонентного складу, ми спиралися на ідею цілісного підходу до розвитку дітей у виховно-освітньому процесі дошкільних установ. Так, Н. І. Щербна відносить до показників цілісності розвитку дошкільнят або узагальненими ознаками, що характеризує психологічну структуру особистості на цьому віковому етапі, три складові:

1. особистісна цінність, яка характеризує ту сферу дійсності, яка є для дитини найбільш цінною і через яку він виділяє своє «Я»;
2. організація предметного змісту свідомості, що передбачає розвиток цілісних уявлень і знань про предмети, явища навколишнього життя;
3. освоєння різних видів діяльності, їх структури.

В даному підході явно виділяються наступні лінії спрямованості виховання і освіти:

1-розвиток системи відносин дітей до навколишнього світу, що пов'язано з розвитком емоційної сфери особистості;

2-збагачення інтелектуальної сфери особистості через формування знань, розвиток інтелектуально-пізнавальних, творчих здібностей, ін.; 3-формування діяльності, освоєння її структури.

М. В. Крулехт більш дрібно підходить до опису таких показників розвитку дошкільнят, виділяючи наступні показники цілісності розвитку дошкільнят:

- відповідне віковій нормі психофізичний розвиток дитини;
- адекватні підлозі дитини інтереси і способи поведінки;
- відповідна віку самостійність;
- вироблені спільно з дорослими ціннісні орієнтації;
- освоєння позиції суб'єкта в дитячій діяльності, яка, одночасно, виступає системоутворюючим елементом цілісного розвитку;
- перші творчі прояви,

- зароджується індивідуальний стиль діяльності (Крулехт, 1994).

У цьому підході знаходять відображення і умови, при яких досягається цілісність розвитку дошкільнят. До них відноситься орієнтованість освітнього процесу на збагачення емоційно-морального досвіду поведінки і взаємодії з дорослими, однолітками, оволодіння різними видами дитячої діяльності, їх єдиної спрямованості на розвиток гуманних почуттів і цінностей дітей.

Л. М. Кларіна обґрунтовує цілісність розвитку дітей дошкільного віку через єдність трьох елементів: осягнення, діяння і переживання. Таке триєдність, відзначає вчена, важливо дотримуватися як при проектуванні змісту, скомпонованого в чотирьох напрямках «світ природи», «рукотворний світ», «соціальний світ» і «я сам», так і в процесі реалізації освітнього процесу.

Для нашого дослідження цінним є підхід О. В. Дибіної, в якому вчена обґрунтовує творчість дошкільнят в якості інтегральності особистості, що включає в себе інтелектуальний, емоційно-чуттєвий, мотиваційний і поведінковий компоненти. Вчена розглядає модель його формування в єдності інформаційного, дієво-розумового блоків і блоку перетворення. Методологічно важливим у цьому підході є те, що авторка показує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на різні особистісні структури (емоції і почуття, свідомість, способи дій, поведінку, ін.), виділяє емоційно-чуттєвий компонент в якості основного, що визначає успішність цього процесу.

Відзначаючи специфічність освітньої роботи з дітьми дошкільного віку, відомі вітчизняні педагоги Т. В. Бабаєва, Р. С. Бурі, С. А. Козлова неодноразово наголошували, що будь-які педагогічні впливу, який би спрямованості не були - навчальної або виховує, відображаються на розвитку свідомості дітей, їх розумових процесів; або на розвиток дій, діяльності дошкільнят, способів їх поведінки; або на розвиток чуттєвої сфери – системи відносин дітей до навколишнього світу, характер емоційних проявів в цілому.

Таким чином, в розглянутих підходах до дошкільної освіти в аспекті цілісності розвитку дітей простежується необхідність його орієнтації на розвиток інтелекту,

емоційної сфери, прояв особистісної активності в різних видах діяльності. Виділені напрямки відповідають своєрідності віку дошкільнят, орієнтирам розвиваючого виховання, освіти. Вони служать свого роду векторами, до яких зводиться все різноманіття педагогічної роботи, і, в свою чергу, складають три шляхи осягнення навколишнього світу: раціональний, емоційний і діяльнісно-практичний.

На основі цього вважаємо за можливе позначити в якості основних компонентів *інтелектуально-пізнавальний, емоційний і діяльнісно-практичний*. В освіті дошкільнят кожен з них має свою цільову спрямованість, змістовну і процесуальну характеристики.

Інтелектуально-пізнавальний компонент. Основою для виділення його змісту служили роботи Т. С. Комарової, В. В. Краєвського, С. І. Маслової, він спрямований на розвиток у дошкільнят системи знань про природу, суспільство, мистецтво, собі, уявлень про еталони (сенсорних, морально-етичних, естетичних і т. д.), ціннісних категоріях, що створює у свідомості дітей загальну картину світу; включає в себе оволодіння засобами і способами пізнання і опису навколишнього світу, що включає в себе формування інтелектуальних здібностей, умінь, оволодіння мовою, мовою цифр, звуків, рухів, ін.

Діяльнісно-практичний компонент. При виділенні його змісту ми спиралися на роботи Р. С. Бурі, А. В. Запорожця, В. Т. Кудрявцева. Діяльнісно-практичний компонент включає в себе оволодіння дітьми досвідом організації та здійснення дитячих видів діяльності, способами дій (репродуктивного, пошукового, творчого характеру), звичок поведінки.

Емоційний компонент, підставою для його змістовного розкриття служили наукові праці Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського він спрямований на розвиток емоційної сфери дошкільнят, а також забезпечення емоційного характеру протікання виховно-освітнього процесу в цілому. Виходячи з цього, можна зробити висновок, *що жодна задача дошкільної освіти не може бути успішно вирішена без підключення емоційного компонента, що дозволяє реалізовувати потребу дітей в переживаннях, формувати емоційний образ світу.*

Емоційний компонент виконує ряд важливих функцій. Під функціями розуміються обов'язки, коло діяльності, призначення, роль.

Розглядали його не як окреме поняття, а як видову одиницю педагогічного процесу. У такому сприйнятті функції емоційного компонента розкривалися через виявлення тієї ролі, яку він виконує в загальній структурі дошкільної освіти, особистісному становленні дітей.

Перш за все, необхідно виділити інтегративну функцію. Ця функція характеризується в зв'язках емоційний компонент виховно-освітній процес і емоційний компонент - особистість дошкільника. У першому випадку інтегративна функція полягає в тому, що емоційний компонент об'єднує всі складові дошкільну освіту в єдину конструкцію. Впливаючи на інші компоненти через насичення їх емоційно-опосередкованим змістом. Як аргумент можна відзначити, що успішність інтелектуально-пізнавального компонента багато в чому залежить від емоційного досвіду дитини.

Оскільки саме цей досвід виступає головним елементом пізнавальної сфери особистості, забезпечуючи повноцінне інтелектуальне існування дитини в навколишньому світі. У свою чергу емоційні образи як результат злиття «афекту з інтелектом» (Л. С. Виготський) змінюють сенс дій, діяльності дітей. Виникає феномен емоційного передбачення дитиною наслідків тієї чи іншої форми його поведінки для оточуючих, для задоволення своїх потреб та інтересів. Крім того, саме в емоційному компоненті акумулюються основні результати інших напрямків розвитку особистості дошкільника, знаходячи вираз в образі світу дитини, системі відносин до навколишнього, особливості мотивації поведінки та ін.

Таким чином, емоційний компонент, забезпечує реалізацію природніх умов для розвитку, служить ключем, що приводить до руху всі особистісних структури, дає можливість вибудовувати педагогічну роботу з урахуванням однієї з основних цінностей дошкільного віку – природно заданої емоційності, емоцій дитини.

У другому випадку емоційний компонент допомагає підкреслити вплив педагогічної роботи, здійснюваної, як уже зазначалося засобами виховання, на

особистісний розвиток дитини в цілому. Виступаючи «центральною ланкою структури особистості» (Л. С. Виготський) емоції піддають модифікаціям пізнавальні процеси, спонукають до дій, сприяють прояву вольових зусиль, акумулюють творчу енергію особистості. Звідси, будучи значущою складовою регуляторної системи в складній структурі психіки, емоційна сфера забезпечує активні форми життєдіяльності дітей, впливає на загальний хід розвитку особистості, формування творчості.

Таким чином, можемо зробити висновок, що розвиток емоційної сфери знаходиться в прямо пропорційній залежності з розвитком інших сфер особистості, оптимальний розвиток зумовлює успішність становлення особистості дошкільника в цілому.

Наступною функцією емоційного компонента є підтримка і розвиток дитячої індивідуальності. Вплив на емоції сприяє становленню і утвердженню індивідуальності дитини. А. В. Запорожець називав емоції «ядром індивідуальності» (Запорожець, 1969, с.276).

По-перше, у кожної дитини все емоційні прояви мають свою динаміку розвитку, способи експресивного вираження, ступінь інтенсивності емоційних реакцій, свої найбільш бажані переживання, до яких він прагне, так звані «бажані переживання» (Б. І. Додонов).

По-друге, кожна дитина по-своєму висловлює своє бачення навколишнього, ставлення до нього. Одне і те ж явище або подія може викликати у дітей дуже різні емоційні реакції.

По-третє, у кожного складається свій, неповторний світ емоційних образів, службовців основою формування соціально-мотивованої діяльності, загальної спрямованості і динаміки поведінки.

У зв'язку з цим можна сказати, що емоційні прояви дітей як експресивні (зовнішні), так і імпресивні (внутрішні) на відміну від стандартизованих програмних знань, способів дій завжди індивідуальні. Беручи і підтримуючи самобутній малюнок емоційних реакцій, своєрідні відтінки переживань, які супроводжують процес

пізнання, здійснення різних видів діяльності педагога створюють сприятливі можливості для вираження дитиною своєї індивідуальності.

Основною умовою усвідомлення дитиною індивідуальності є називання, прийняття і підтримка педагогом його емоційних проявів або, як підкреслює О.Л. Яковлева, спонукання до осмислення емоційної сторони свого життя. Називання, як вербалізована форма відображення стану дитини, є початковим інструментом усвідомлення ним своїх емоційних переживань. При організації виховно-освітнього процесу важливо, щоб педагог не просто називав емоційний стан дитини, а й адекватно оцінював його, обґрунтовано висловлював своє ставлення до його емоційних реакцій. В іншому випадку (при упередженій оцінці, формальному ставленні до емоційних проявів дитини) можуть виникнути перешкоди до усвідомлення нею своїх переживань, що, в свою чергу, блокує розвиток індивідуальності.

Прийняття (в окремих випадках неприйняття) дорослими афективно забарвлених реакцій і станів визнає за ним право (або не визнає таке право) їх відчувати. Підтримка емоційних реакцій, станів дитини не тільки дає право на дану емоцію, але і визнає адекватність реакції дитини на дану ситуацію.

Таким чином, однією з форм вираження власної індивідуальності є прояв емоційних реакцій і станів. А оскільки засоби вираження індивідуальності за своєю природою соціальні « культурно обумовлені» (А. В. Запорожець), то самі способи емоційних проявів, вираження емоцій необхідно виховувати.

Емоційний компонент виконує комунікативну функцію. Реалізація цієї функції полягає в збагаченні культури спілкування дітей за допомогою впливу на емоції. Загально визнано, що протягом усього дитинства емоції визначають характер спілкування дитини з іншими людьми. У домовний період життя емоції-основний засіб спілкування діти здатні не тільки транслювати власні емоції, а й зчитувати емоції партнерів по спілкуванню мімікою, голосовими реакціями та іншими експресивними діями малюки сигналізують про стан свого здоров'я, залучають значущих близьких до «розмови». У міру розширення багажу комунікативних засобів

змінюється і роль паралінгвістичних засобів спілкування. Дитина починає розуміти і активно використовувати «мову емоцій» (жестів, міміки, поз) з метою навмисного залучення до себе уваги (викликати співчуття, домогтися задоволення потреб через прихильність до себе іншого і т.п.). Як засоби впливу на інших використовуються посмішка, сміх, крик, плач, показну байдужість, показне страждання, для цього дитиною зазвичай відтворюється емоційність, що дає бажаний ефект.

Спеціально організована робота виховує спрямованості дозволяє збагатити гаму відтінків мовної інтонації, урізноманітнити експресивні прояви, що супроводжують спілкування; вчить узгоджувати емоційний тон спілкування з його змістом, реагувати на емоції співрозмовника, знаходити адекватні засоби підтримки діалогу. Емоції надають спілкуванню виразність, щирість, впливають на вибір партнерів, служать регулятором, що складаються в спілкуванні відносин між дітьми, дітьми і дорослими, а тому надають особливу яскравість дитячого життя.

Емоційний компонент виконує розвиваючу функцію, покликану сприяти розвитку всіх особистісних структур: ми слідували при цьому положенню Л. С. Виготського про те, що: «виступаючи центральною ланкою в системній організації психіки дитини, емоції впливають на всі інші сфери особистості, забезпечуючи успішність розвитку дітей в цілому» (Виготський, 1991). Цілеспрямований вплив на емоційну сферу педагогічними засобами, багато в чому, визначає розвиток інтелектуальних процесів (увага, уява, мислення, пам'ять, ін.), впливає на їх спрямованість, вибірковість, тривалість розумових дій. Тут доречно згадати відому думку К. Д. Ушинського: «...все проникаюче в людський розум йде туди через почуття». І далі відомий вітчизняний педагог підкреслює, що: «розуміння чуттєве, воно служить підставою для розуміння розумового» (Ушинський, 1910 с.345).

Здійснюючи регуляцію пізнавальної діяльності, емоції впливають на вибір пізнавальної мети, способів вирішення інтелектуальних завдань; приводять в рух механізми довільної регуляції активності, спонукають до прояву вольових зусиль, активізують рішучість і впевненість особистості. Завдяки емоціям простежується

збільшення активності в перетворенні навколишнього, причому, як справедливо зазначає В. А. Петровський, необов'язково супроводжуване зовнішніми проявами в поведінці.

Емоції є неодмінним супутником дитячої діяльності. Діяльність, підтримувана емоціями, протікає, як правило, набагато успішніше. Під впливом емоцій виникає передбачення віддалених результатів дій, змінюється мотивація, стиль поведінки в цілому. Бідність емоційного життя дітей, примітивність змісту переживань негативно позначається на загальному особистісному розвитку і, як наслідок, виникають труднощі в спілкуванні, розумінні людей, у світосприйнятті в цілому.

Нормальний емоційний розвиток дитини неможливий без переживання всього спектру емоцій, включаючи і негативні. Життя дитини без емоційного реагування, не порушена стражданням і співчуттям неминуче веде до негативних проявів, одним з яких виступає індиферентність до пізнання, оцінювання, творення навколишньої дійсності, стану інших людей.

Наступна функція прогностична. Педагогічна робота в рамках реалізації емоційного компонента багато в чому орієнтована на повноцінне майбутнє життя дітей. Кожна дитина повинна прожити дитинство так, щоб у дорослому житті образи дитинства служили джерелом натхнення, оптимістичного світобачення.

Емоції роблять дитинство незабутнім, хвилюючим періодом життя. Згадуючи його, людина мимоволі пов'язує дитинство з певними, емоційно забарвленими образами явищ природи, подій, улюблених іграшок. Пережиті в дитинстві події відрізняються великою стійкістю і залишаються в пам'яті часом на все життя. «Спогади дитинства, писав П. П. Блонський, - це завжди спогади-почуття і спогади-образи» (Блонський, 1934). Дитинство сучасних дітей; на жаль, це далеко не завжди світлий і радісний проміжок часу, пора безтурботності, пустощів і переповненості веселою енергією життя. Наслідки соціально-економічної перебудови і пов'язані з нею зміни ціннісних орієнтирів привнесли в життя певної частини сучасних дітей емоційне відчуження, невпевненість, незахищеність, а в ряді випадків вседозволеність і безкарність. Недолік спілкування, любові і розуміння, а часом

гіркий досвід поневірянь, занепокоєння і образа при порівнянні свого життя з чийось благополучним існуванням досить часто явище сучасної соціальної ситуації. Ці факти емоційної атмосфери суспільства дають вельми не райдужну перспективу подальшого майбутнього таких дітей. Відсутність достатнього досвіду адекватних переживань базису повноцінного душевного життя дитини, створює загрозу виникнення соціально неприйнятних форм і звичок поведінки, деформації взаємин в системі діти-батьки, діти - педагоги, а іноді призводить до втрати смислової проєкції майбутнього життя.

Позитивна зміна сформованої реальності бачиться в зверненні до дитячих емоцій – благодатній основі, на якій дорослі можуть успішно будувати багатобарвний, неповторний і дивно багатий внутрішній світ дитини. Світ, який дозволить побачити прекрасне, дивовижне, цінне навколо, а в дорослому житті додасть впевненість в хвилини відчаю, пом'якшить звичайні вибоїни буття, позбавить від песимістичного погляду на навколишнє.

Таким чином, виходячи з цілісності розвитку особистості, компонентний склад освіти являє собою єдність інтелектуально-пізнавального, емоційного та діяльнісно-практичного компонентів. Важливе місце відводиться емоційному компоненту, що визначає сутнісні сторони емоційно розвиваючого виховання і освіти і дозволяє вибудувати педагогічний процес з орієнтацією на природно задану емоційність дітей, їх емоції.

1.4. Значення і місце емоційного компонента в різних видах дитячої діяльності

Емоційний компонент, поєднуючи в собі змістовно-процесуальні сторони емоційно розвиваючого освіти, знаходить конкретне відображення в різних видах діяльності.

Дослідження А. В. Антонової, Т. І. Бабаєвої, Н. Я. Михайленко, О. П. Радинова висвічують різні грані впливу діяльності, різних її видів на розвиток творчих

можливостей, якостей особистості, залучення дітей до культури, на їх соціальну адаптованість. У діяльності складають і реалізують відносини з навколишнім світом.

Загально визнаним є те, що кожен вид діяльності виконує певні педагогічні завдання, має своє місце в режимі дня дошкільнят, межі розвитку, обумовлені віковою специфікою дітей. Аналіз наукового матеріалу з цієї проблеми дозволив виявити диспропорційно більшу кількість досліджень, в яких розкриваються технології оволодіння різними видами діяльності, методики формування якостей особистості в діяльності, в порівнянні з дослідженням питань, пов'язаних зі сприйняттям діяльності в якості джерела збагачення емоційного досвіду дитини, вплив емоцій на хід і результати діяльності. Даний факт дає підставу говорити про необхідність більш глибокого розгляду проблеми емоційно-особистісного розвитку дітей в різних видах діяльності, розкриття ролі діяльності на цьому процесі.

У процесі освіти діяльність виступає основним засобом реалізації змісту, умовою його засвоєння, провідним фактором розвитку особистості (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін), загальним способом буття людини (В. І. Слободчиков), збагачення особистісного досвіду в просторі культури. Для освіти важливо розуміння того, що дитина не просто переходить від однієї діяльності до іншої, а вирішує в процесі їх здійснення певні життєві завдання, розкриває свої можливості, проявляє особистісне ставлення, наповнене емоційними переживаннями, пов'язані з успішністю (неуспішністю) виконання.

Виступаючи необхідною загально визнаною формою освітнього процесу, діяльність є не стільки зовнішнім, скільки внутрішнім фактором розвитку дітей, що забезпечує загальний напрямок розвитку-руху від соціального до індивідуального (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн). Важливу роль в цьому відіграють емоції, що забезпечують можливість взаєморозуміння; присвоєння досвіду, переходу зовнішньої діяльності у внутрішній план, прояв суб'єктної позиції в діяльності. Таке розуміння освітнього значення діяльності має важливе практичне значення і, на наш погляд, цілком може виступати реальним заходом і засобом розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Розкриваючи роль діяльності в освіті дошкільнят, варто відзначити, що не всякі прояви активності дітей можуть бути віднесені до діяльності. Участь дітей в діяльності визначає наявність всіх її компонентів: орієнтовного (мотиви, цілепокладання, планування), виконавського (комплекс дій, операцій), контрольно-оцінного (самоконтроль і самооцінка), а головне «творчо-перетворюючого» виконання (В. Т. Кудрявцев). Звідси, дитячі види діяльності можуть носити розвиваючий характер в тому випадку, якщо будуть спрямовані на зміну самого суб'єкта, його поведінки, ставлення до навколишнього, а спілкування – забезпечувати можливість творчої, творчо – перетворюючої роботи. У виховно-освітньому процесі всі види діяльності повинні доцільно поєднуватися, оскільки, як зазначав В. В. Давидов, що: «особистість розвивається на основі своєрідного синтезу різних видів діяльності» (Давидов, 1996, с.142).

У дошкільній педагогіці загально визнано розподіл дитячих видів діяльності:

- на провідні та основні: ведучі – емоційне спілкування, предметно-ігрова, ігрова та основні: навчання на заняттях, ігрова, трудова, рухова, конструювання, художня, спілкування;

- продуктивні і непродуктивні види: продуктивні – всі види образотворчої діяльності, конструювання, трудова діяльність, непродуктивні – гра, спілкування, рухова діяльність;

- самостійні і регламентовані педагогом: до самостійної відноситься така діяльність, в якій автором змістовної наповненості всіх її компонентів (орієнтовного, виконавської і контрольно-коригуючого) є дитина, діти; регламентована педагогом - припускає різні за характером і тривалості безпосередню участь педагога в ній.

Дотримуючись виділеної трикомпонентної структури змісту дошкільної освіти і ідеї про те, що розвиваюча освіта неможливо без прояву особистісної активності дітей, ми пропонуємо поділ всіх видів дитячої діяльності по провідному компоненту освіти. Маючи загальний освітній радикал-провідний компонент освіти, кожна група реалізує свою інтегративно скомпоновану частину навчальних і виховних впливів, свій напрямок залучення дітей до культури, їх особистісного розвитку в цілому. Така

сфокусованість освітнього призначення дитячих видів діяльності, на протигагу розгляду їх за окремими видами, як традиційно представляється в освітніх програмах для-дошкільних установ, дозволяє, не тільки різнобічно охарактеризувати місце емоційного компонента в кожній групі діяльностей, а також:

- більш раціонально підходити до організації виховного процесу, підбору методів, засобів, що забезпечують позицію активного діяча кожній дитині, можливість суб'єктивної, пошуково-перетворюючої його самореалізації;

- відійти від пріоритету занять з мозаїчною картиною ізольованих «навчальних предметів» і з властивою їм регламентацією активності дітей;

- уникнути ізольованості діяльностей один від одного, а звідси і від зайвої дрібності в підготовці та проведенні виховно-освітньої роботи.

Охарактеризуємо значення і місце емоційного компонента в кожній групі діяльності, почнемо з групи діяльностей з провідним інтелектуально-пізнавальним компонентом. У цій групі діяльностей емоційний компонент знаходить відображення в процесуальній стороні їх здійснення. Афективне насичення процесу здійснення діяльностей з провідним інтелектуально-пізнавальним компонентом дозволяє змінити погляд на їх призначення, відійти від інформаційного насичення, переважання виконавських дій у бік емоційного прийняття дітьми освітнього матеріалу, розвитку ставлення до об'єктів пізнання, дозволяє найбільш повно реалізовувати виховує функцію навчання.

Успіх навчання дошкільнят визначається не тільки в інформованості, а в бажанні отримати знання, уміння, використання їх в практичній діяльності, життєвих ситуаціях пов'язаних зі збагаченням дітей новими мотиваційно-значущими враженнями, образами навколишнього світу, що лежить в пласті емоційної регуляції процесу пізнання і діяльності. Дитина повинна йти до усвідомлення сенсу своїх дій, поведінки через почуття. Емоції, в цьому випадку, служать механізмом, що приводить в рух когнітивні процеси, засобом активізації довільної поведінки, включення дітей в діяльність, збагачення їх образами. У зв'язку з цим доречно навести слова французького психолога А. Валлона: «сама...емоції здійснюють перші зв'язки

дитини з його соціальним середовищем і стають основою для формування наміру і розумової здатності» (Валлона, 1997, с.123).

Утворюючи певну надбудову над процесами пізнання, емоції не тільки супроводжують, фарбуючи і оцінюючи суб'єктивне значення цих процесів, а й виступають істотними регуляторами їх ефективності. Як справедливо зазначає Т. І. Гризик, що: «діти завжди готові пізнавати те до чого добре ставляться, і не хочуть навіть чути про те, до чого ставляться погано» (Гризик, 2002, с.81). Для дитини не так важливо знати, як відчувати. Так, перебуваючи в стані підвищеного інтересу, емоційного підйому, дитина може довго спостерігати за об'єктом, міркувати з приводу його властивостей, зв'язків з іншими об'єктами, екстраполювати в минуле, згадуючи аналогічні випадки з власного життєвого досвіду; фантазувати, детально описуючи плоди своєї уяви, захоплено майструвати, грати і т. д.

Емоції регулюють пізнавальні процеси, характер виконання способів дій і на правах супроводу надають їм особливий емоційний тон, виступаючи в ролі «своєрідної валюти мозку» (П. В. Симонов). Впливаючи на емоції, можна привести загальну спрямованість і динаміку процесів пізнання дитини у відповідність з особистісним змістом, його інтересами, ціннісними установками. Під впливом емоцій якісно по-іншому проявляються сприйняття увага, мислення, мова дітей, посилюється конкуренція мотивів (як вчинити, які засоби використовувати); удосконалюється механізм емоційної корекції поведінки, що проявляється в більш тонкому передбаченні можливих соціальних наслідків висловлювань вчинків, дій.

Звертають на себе увагу і діяльності з провідним діяльнісно-практичним компонентом (трудова, рухова), в яких емоційний компонент знаходить відображення також у процесуальній стороні їх здійснення. Сьогодні ці діяльності залишаються винесеними на периферію виховно-освітнього процесу займають досить незначне місце життя сучасних дошкільнят.

Виступаючи провідним в процесуальній стороні здійснення трудової і рухової діяльності емоційний компонент вносить, на наш погляд, особистісно-розвиваючий ефект в процес їх протікання і результат, практично реалізує уявлення про дитину як

про цілісний, духовно-тілесному організмі: «перетворювачі значущих для нього природно - і соціально-культурних зв'язків» Гаврилюк, 2008, с.86). Це виражається в стійкості інтересу до цих діяльностей, успішності оволодіння способами їх організації та здійснення, значущості кінцевих результатів. Розглянемо окремо роль емоційного компонента в руховій і трудовій діяльностях.

Рухова діяльність дітей відрізняється різноманітністю занять з фізичного виховання, фізкультхвилинок, ранкової гімнастики, фізкультурних прогулянок, дозвілля, ігри, ін. Важливо, щоб оволодіння рухами у всіх цих видах рухової діяльності протікало через розкриття їх внутрішньої сутності, відчутності зсередини. Для підтвердження доцільності впливу на емоції з метою збагачення рухового досвіду дітей звернемося до педагогічних праць П. Ф. Лесгафта, який ще в кінці XIX століття відзначав необхідність керівництва психічними процесами дітей з метою розвитку у них рухового досвіду, творчого прояву в руховій діяльності, фізичної освіти в цілому.

Вплив на емоції змінює характер протікання і результативність рухової діяльності в декількох напрямках.

По-перше, змінюється характер оволодіння рухами. Розвиток рухів відбувається не у вигляді простого механічного їх заучування «моторного тренажу» (Е.А. Сагайдачна, Т. С. Яковлева), а в формі емоційно насиченого дії, переживання в процесі виконання фізичних вправ, образного характеру їх втілення. В результаті чого дитина починає «відчувати рухи» висловлювати через тілесні рухи власні внутрішні стани, уявлення, образи.

По-друге, свідомості дитини починає відкриватися внутрішня картина рухів, що відбувається, завдяки становленню досвіду входження в образ, переживання рухових дій, а також емоційно-тактильним контактам дитини з педагогом, іншими дітьми, самим собою.

По-третє, забезпечується можливість творчого перетворення рухового досвіду в «живі» емоційно-насичені дії, здатність переживати емоційний підйом і естетичну насолоду, проявляти артистизм при виконанні рухів, здатність до рухової імпровізації.

Трудова діяльність дошкільнят відноситься до продуктивного виду діяльності, що включає в себе працю з самообслуговування, господарсько-побутову працю, ручний руд і працю в природі. У педагогіці дошкільного дитинства утвердилося положення про те; що розвиваюча роль трудової діяльності полягає в певній практиці, в ній відбувається вправа тих фізичних і технічних сил, здібностей, рис характеру, які вимагає дана діяльність. Багато в чому це служило причиною пониження освітньої значущості праці дошкільнят в сучасних дошкільних установах, заорганізованості в становленні його як діяльності, формального використання в якості засобу виховання.

Важливо, щоб праця дошкільнят носила не чисто утилітарний, «обслуговуючий» характер, а більшою мірою бажаний, викликав емоційний підйом і була спрямована на особистісний розвиток дітей. Як справедливо зазначає Т. А. Маркова, що: «цікава і корисна та праця, яка дає розвиток для розуму і серця, благотворно впливає на здоров'я, формує цінні соціальні почуття» (Маркова, 2007, с.134). Праця дітей повинна виступати засобом прояву таких емоційних переживань як радість від спільної справи, задоволення від успішного виконання своїх обов'язків, співчуття зусиллям однолітків і ін.

Процесуальна сторона емоційного компонента в трудовій діяльності повинна реалізовуватися в наступних напрямках:

- в емоційному прийнятті значущості трудової діяльності, що досягається в процесі залучення до праці як соціальної цінності, становленні емоційно-ціннісного ставлення до нього;
- у становленні соціально-значущої мотивації праці. Емоційна забарвленість мотивів трудової діяльності змінює характер виконання трудових дій, робить більш значущими результати;
- у спонуканні до прояву фізичних і психічних зусиль дітей, підтримці захопленості трудовими діями;

- у розвитку гуманних якостей особистості-чуйності, турботливості, справедливості, т.п., які повинні проявлятися на різних етапах об'єднання дітей у праці: індивідуальному, праці поруч і спільній праці (Буре, 1997).

Більш детально зупинимося на групі діяльностей з провідним емоційним компонентом, де він знаходить відображення і в змістовній спрямованості і процесуальній стороні їх протікання. Як вже зазначалося, в цю групу входять художня та ігрова діяльності. Завдяки особливій емоційній насиченості, що спонукає до переживання, ці види діяльності привносять в життя дитини своє особистісне бачення навколишнього і ставлення до нього.

Основна мета цієї діяльності – збагачення дітей образами, розвиток естетичного ставлення до дійсності, творча самореалізація дошкільнят, стимулювання художнього саморозвитку. Для дітей дошкільного віку важливо, щоб сенс інформації досягався через образні сторони дійсності, несе в собі відбиток особистості.

Важливе місце серед цих видів діяльності займає художня діяльність. У психології та педагогіці утвердилося. Положення про емоційну складову художньої діяльності, позитивний, стимулюючий вплив емоцій на процес художньої творчості. Вплив на емоції призводить до появи стану натхнення, захопленості суб'єкта творчою діяльністю. Емоції є одночасно і важливим продуктом художньо-творчої діяльності, результатом впливу творів мистецтва.

Емоційна безпосередність служить основним каналом, через який діти досягають зміст, ідейний сенс твору. Завдяки емоціям образи творів приймають для дитини характер чуттєвої достовірності.

Не менш вадливою є образотворча діяльність (малювання, ліплення, аплікація), яка володіє унікальною можливістю образного самовираження; передачі своїх вражень, ставлення до різних сторін світопізнання: не випадково психологи відносять образотворчу діяльність до невичерпного джерела безпосередності, щирості, художньої виразності, творчої самореалізації; специфічному образному пізнанню дійсності. Цінність цієї діяльності Л. С. Виготський бачив в розширенні і поглибленні

емоційного життя дитини, а художньої освіти в тому, що воно створює «фон життєдіяльності» «фон життя».

Емоції домінують як в процесі малювання, ліплення, аплікації, так і в процесі сприйняття творів мистецтва. Особливе місце тут займають естетичні емоції і почуття.

Естетичні емоції забарвлюють сприйняття творів мистецтва, сам процес наповнення слова «гарне» конкретним змістом через естетичну характеристику предметів. Емоційно вживаючись в потрібний образ, діти висловлюють свої переживання за допомогою моторики, що, в свою чергу, служить підставою для прояву творчої уяви. Часто можна спостерігати як, малюючи або створюючи саморобку, діти «озвучують» свої дії, супроводжують їх яскравою мімікою, рухами тіла. Важливо, щоб вирішення завдань засвоєння художньо-образної сутності образотворчого мистецтва, правил зображення не загасило головного-потреба дитини втілювати у виразних образах ціннісні сторони буття, свою причетність, єдність зі світом, художньо-творче начало. Саме у вираженні відносини, передачі особистісного сенсу явищ, подій, в співпереживанні основне призначення цих видів діяльності.

Музична діяльність як вид художньої діяльності також, перш за все, емоційно повинна захоплювати дітей, підтримувати і розвивати бажання відчувати і висловлювати свої емоції. У своїх наукових працях Б. М. Теплов не раз підкреслював, що специфічним для музичного переживання є переживання «звукової тканини» як вираження його змісту. Участь дітей в музичній діяльності піднімає їх над буденним, через переживання призводить до зміни особистості (її смаків, потреб, ціннісних орієнтацією, якостей). Ці положення розкривалися в дошкільній педагогіці через залучення дітей до шедеврів музичного мистецтва, виконавської музичної діяльності. Отже, завдяки поєднанню виразних засобів з поетичним словом (в піснях), рухами (в танцях) емоційно-художні образи стають більш яскравими, виразними і різноманітними.

Педагоги відзначають неминуще значення музичного репертуару в збагаченні дітей музичними образами. До них відноситься: емоційно-образний зміст і тематична спрямованість, що розкриваються в характері музики. Емоційна чуйність на музику сприяє сприйняттю емоційно-образного змісту музичних творів і оцінці їх значущості для дітей.

Гра – провідний вид діяльності дошкільнят! А. В. Запорожець зазначав, що: «існує особливий, емоційний план гри, розуміння якого необхідне для реалізації повноцінного виховного процесу» (Запорожець, 1969, с.22). Цю особливість гри дошкільнят дуже образно показав Л. С. Виготський. Емоції цементують гру, підвищують тонус, який необхідний кожній дитині для його душевного настрою, орієнтації в сенсах людської діяльності. У грі дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально освоює світ людських відносин, способи їх регуляції. О. О. Смирнова, зазначає, що: «в розумінні функцій дорослої людини, гра допомагає все емоційно пережити» (Смирнова, 1996, с. 92).

Яскравість і різноманітність емоційних проявів в грі дітей обумовлені характером протікання емоцій, що в свою чергу пов'язано з реальним «Я» дитини, а з іншого - роллю, якою вона «живе». Звідси, вплив на емоції, підтримка емоційних проявів є першооснова розвитку ігрового досвіду, успішної організації і протікання гри як діяльності. Будь-які педагогічні впливи на гру повинні, перш за все, будуватися в логіці емоційної взаємодії вихователя з дітьми, впливу на емоційну сферу особистості дошкільника.

Таким чином, емоційний компонент займає важливе місце у виховно-освітньому процесі дошкільних установ. Аксіологічним, в розумінні його ролі про те, що він знаходить своє реальне втілення у всіх видах дитячої діяльності. Особливості відображення емоційного компонента в кожній групі діяльностей (з провідним емоційним, діяльнісно-практичним та інтелектуально-пізнавальним компонентами) обумовлені закладеною в них провідною освітньою функцією. Таке сприйняття дитячих видів діяльності, на наш погляд, враховує соціокультурні та психолого-педагогічні пріоритети особистісного зростання дітей-дошкільнят, сприяє

оптимальному розгортанню дитячо-дорослої спільності, активних відносин дітей з різними сторонами навколишнього світу і, в свою чергу, дозволяє говорити про розвиваючої спрямованості виховання, дошкільної освіти в цілому.

Висновки до першого розділу

Аналіз досліджень в області психології та педагогіки дозволив виявити, що однією з основних, базових орієнтирів у вихованні дошкільнят виступає природно задана емоційність, емоції дошкільнят. Спираючись на загальновизнане у зарубіжній та вітчизняній педагогіці, психології, ми з'ясували, що дошкільня освіта повинна узгоджуватися з віковими цінностями дітей; емоційна сфера повинна проходити комплексний шлях розвитку, що визначає формування загальної культури особистості, її успішної соціалізації. І вважаємо дошкільний вік найбільш сприятливим періодом для реалізації емоційно розвиваючого підходу.

Особистісний потенціал дитини дошкільного віку багато в чому залежить від якості освіти, яке в нашому баченні повинно мати компонентне структурування. Це дозволяє підійти до дошкільної освіти з урахуванням єдності і взаємозв'язку процесів навчання, виховання і розвитку особистості, яке повинно знаходити конкретне відображення в кожному компоненті освіти і, в свою чергу, визначити напрямки і способи реалізації емоційно розвиваючого виховання в загальній системі дошкільної освіти.

На основі теоретичного аналізу проблеми, можна зробити висновок про те, що дошкільня освіта як педагогічне явище представляє нерозривну єдність трьох компонентів. Перший – *інтелектуально-пізнавальний*, що включає в себе передачу знань, уявлень про навколишній світ, формування умінь і навичок, розвиток інтелектуальних здібностей дітей. Другий – *діяльнісно-практичний*, спрямований на оволодіння структурними одиницями діяльності, способами дій (репродуктивного, творчого характеру). Третій – *емоційний*, включає в себе цілеспрямований розвиток емоційної сфери і забезпечення емоційного характеру протікання процесу виховання, освіти в цілому. Провідне місце емоційного компонента визначається віковою сензитивністю дітей до емоційного розвитку, переважанням емоційних проявів в життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Емоційний компонент визначає спрямованість виховно-освітнього процесу, логіку реалізації, його ефективність. Таке бачення призначення цього компонента дозволило охарактеризувати його *функції*. До них відносимо: *інтегративну*, яка об'єднує всі структурні одиниці дошкільної освіти; *комунікативну*, яка пов'язана з підготовкою дітей до різнорівневого спілкування; *соціалізуючу*, що сприяє повноцінному життю в суспільстві, самоствердженню в дитячих об'єднаннях; *розвиваюча*, спрямована як розвиток всіх особистісних сфер, включаючи і емоційну; *прогностичну*, що забезпечує перспективну повноцінну особистісну самореалізацію дітей.

Таким чином для більш глибокого аналізу означеної проблеми слід здійснити емпіричні дослідження рівня емоційного розвитку дітей дошкільного віку результати якого представлені в наступному розділі.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У цьому розділі розкриваються концептуальні підстави емоційного компонента, на основі яких описується модель його реалізації у виховно-освітньому процесі дошкільних установ; розглядається змістовна і процесуальна спрямованість емоційного компонента в різних видах дитячої діяльності.

2.1. Емпіричне дослідження рівня емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Для виділення концептуальних підстав емоційного компонента освіти ми звернулися до наукових праць психологів, педагогів, що стосуються ролі емоційної сфери в психічній організації життя дитини, методологічних основ емоційного розвитку дітей, онтогенезу емоцій в дошкільному віці.

Початкове фактичне складання особистості відноситься до дошкільного віку. Показниками цього процесу виступають новоутворення в особистісних сферах, включаючи і емоційну (А. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, ін.). Зупинимося на аналізі теоретичних підходів, що дозволяють розкрити погляди на джерела і умови емоційного розвитку і, в свою чергу, підійти до виділення першого концептуального положення, що лежить в основі моделі реалізації емоційного компонента освіти.

При структуруванні наукових підходів ми спиралися на положення Л. С. Виготського про двох взаємопов'язаних лініях розвитку: біологічної та соціально-психічної. Теоретичний аналіз дозволив виділити чотири концепції:

- *біологічна теорія емоцій*. Її представники (Ч. Дарвін, У. Кеннон, У. Джеймс, Н. Ланге і ін.) відносили емоції до вроджених, спадково заданих стереотипних реакцій організму. У периферичній теорії У. Джеймса, Н. Ланге емоції виникають на основі периферичних імпульсацій, визначаються через відчуття периферичних змін,

мимовільні акти секреторної діяльності, тобто периферичні органічні вимірювання розглядаються не як засоби, а як причина емоцій. У. Джеймс бачив причину різноманітності емоційних реакцій в незліченності рефлексорних актів, що виникають під впливом зовнішніх факторів. У психологічній літературі даний підхід неодноразово піддавався справедливій критиці. А. Н. Леонт'єв підкреслює, що: «...в ході розвитку емоції втрачають свою пряму інстинктивну основу, набувають складно обумовлений характер, диференціюються і утворюють різноманітні види так званих вищих емоційних процесів - соціальних, інтелектуальних і естетичних, які складають у людини головний зміст емоційного життя» (Леонт'єв, 1977, с.32).

Т. Рибо, П. Фресс вважали емоції інстинктивними реакціями, які в міру розвитку інтелекту індивіда регресують.

Зведення природи емоцій до біологічно обумовленої генетичної програми означає неможливість цілеспрямованого впливу на цю сторону психічного життя. Не можна не погодитися з тим, що дитина народжується з деякими успадкованими засобами вираження найпростіших емоційних реакцій: крик як наслідок голоду, здригання як прояв переляку, т.д. разом з тим, обмеження емоцій рефлексорної природою, що характерно для дитячого віку, не дає можливості розкрити подальший шлях їх розвитку. Таке розуміння емоцій обмежує роль зовнішніх факторів, можливість педагогічного впливу на емоційну сферу дитини.

Великий внесок в біологічну теорію емоцій вніс П. К. Анохін. Відносячи емоції до об'єктивно існуючого поняття, дослідник розкрив цілісність фізіологічної архітектури емоцій. Вперше було здійснено фізіологічне обґрунтування емоцій як інтегративної діяльності нервової системи, виділені рівні такої інтеграції: центральна і периферична.

Друга концепція – соціальної обумовленості онтогенезу емоцій. Представники цього напрямку є Е. Берн, М. Льюїс. Відносили будь-які емоційні прояви дітей до результатів попереднього навчання, впливу соціального оточення. У цьому напрямку неправомірно ігнорувалися індивідуальні експресивні прояви дітей, фізіологічно обумовлена суб'єктивність емоційних реакцій. Хоча не можна не погодитися з тим,

що розвиток емоцій, розширення їх репертуару відбувається в спілкуванні з дорослими. Однак повне знецінення ролі внутрішніх умов-важливих передумов емоційного розвитку, веде до невиправданої підміни ідеї розвитку (що включає в себе і процес саморозвитку) ідеєю формування (Л.С. Виготський).

У вітчизняній психології акцентування уваги на соціальному середовищі як факторі емоційного розвитку несе важливий сенс. Соціальне середовище «задає» морально-етичні норми (Е. Д. Холмська), еталони цінностей засвоєння яких за певних педагогічних умов стає змістом спонукальних мотивів поведінки, емоційного ставлення до світу, призводить до формування емоційно-особистісних якостей (емпатія, альтруїзм, ін.).

Третя концепція – розглядає соціальний і біологічний фактори в єдності. Представниками цього напрямку є П. П. Блонський, П. Г. Бельський, В. К. Вілюнас, В. М. Русалов, З. Фрейд.

У психоаналітичній теорії З. Фрейда соціальний і біологічний фактори знаходяться в антагонізмі. Динаміка емоційного розвитку розкривається через успадковане «прагнення особистості до задоволення» і «уникнення невдоволення» через стримуючий вплив соціального середовища. Соціальний фактор визнається в якості негативного, що змушує особистість пристосовуватися до вимог соціуму.

У підході П. Г. Бельського, емоції диференціюються на спадково задані і придбані (формуються) в ході розвитку. Принципово значущим в цьому підході є визнання можливості педагогічного впливу на емоційну сферу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

В. М. Русалов обґрунтовує у своїх працях позицію «системного узагальнення». Автор підкреслює: «що в умовах конкретного соціальноісторичного середовища, завдяки сталості генетичної стійкості біологічного компонента, поступово у кожного індивіда складається притаманна йому узагальнена емоційність» (Русалов, 1997, с.20). В рамках системного підходу В. М. Русалов робить важливе для педагогіки висновок про індивідуальний рівень розвитку особистості, яке розкривається в поняттях індивідуально-стійкі афекти, детермінування одного з провідних настроїв.

В цілому концепції, що розглядають в єдності соціальний і біологічний фактори, дозволили просунути вперед проблему практичної участі педагогіки в питаннях емоційного розвитку дітей, показавши необхідність педагогічного управління цією стороною душевного життя людини.

Великим досягненням вітчизняної психології можна вважати створення *четвертої концепції, що розкриває проблему емоцій в нерозривній єдності з особистісним розвитком дітей і процесом їх соціалізації*. Засновником цього підходу є Л. С. Виготський. Великий вітчизняний психолог не раз підкреслював: головне в психічному розвитку полягає в зміні між функціональних зв'язків і відносин між окремими процесами, в тому числі між інтелектуальної та емоційної сферами психіки. Виділивши емоції в якості «центральної ланки» структури особистості дошкільника, Л. С. Виготський поклав початок вивченню зв'язку «афекту з інтелектом». Дана зв'язок, згідно Л. С. Виготського, виявляється, по-перше, у взаємовплив цих сторін психіки один на одного, по-друге, в тому, що цей зв'язок носить динамічний характер – всякої ступені в розвитку інтелекту, відповідає своя щабель у розвитку емоцій.

Л. С. Виготський відзначав, що когнітивні процеси, вільні від емоційних, займають в житті дошкільнят незначне місце. Емоції приводять в рух механізми довільної регуляції активності, спонукають дитину до прояву вольових зусиль, вони є тією сферою психологічного буття дитини, яка заряджає і регулює всі інші його функції, такі як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уяву, ін.

Продовжувачі школи Л. С. Виготського (А. В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, П. В. Симонов) науково обґрунтовують наявність взаємозв'язків між емоційним розвитком і діяльністю дитини, його практичним досвідом. «Емоції дитини розвиваються в діяльності і залежать від змісту і структури цієї діяльності» (Запорожець, 1969, с.12). Вони відіграють важливу роль в структуруванні і регулюванні діяльності, в утворенні її мотивів, як зазначав К. Ізарт, складають «мотиваційну систему людини». Володіючи особливою енергією, емоції служать предметом мотивованої діяльності. В умовах конкуренції мотивів емоції беруть

участь у виборі одного з них, сприяють переключенню з одного мотиву поведінки на інший. Прикладом тому можуть служити добре відомі серії експериментів, проведених Я. З. Неверович з вивчення мотивів трудової діяльності дошкільнят. Розвиваючи класичні положення теорії Л.С. Виготського, П. В. Симонов в інформаційній теорії емоцій, визначає соціальну цінність емоцій через значимість мотивів і потреб суб'єкта, складових ядро його особистості.

Сьогодні проблема емоційної регуляції поведінки, діяльності, представлена в роботах А. В. Запорожця, А. Д. Кошелевої, Я. З. Неверович, переросла в більш ємну і широку – включення емоцій у процес пізнання, соціалізації особистості в цілому, розгляд їх як цілісності, яка виступає в якості структурообразующої життєдіяльності людини, особливого феномена особистісної сутності дитини, що має свої закономірності.

Наявність зв'язків між емоційною та іншими сферами особистості не зводиться до одностороннього впливу емоції, мотиви, емоції-процес пізнання та ін. У психології доведено існування та зворотних зв'язків – вплив інших сфер особистості на механізм включення емоцій, збагачення емоційних проявів в цілому (К. Ізард, Е. Е. Кравцова П. В. Симонов, Я. З. Неверович, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін).

Закон про функціональну єдність діяльності організму як цілісної системи показує, що зміни у функціонуванні будь-якого одного компонента системи неминуче викликає зміни в роботі інших її ланок. Звідси, вплив на роботу, менш підвладних контролю психічних явищ, якими є емоції, можливо через психічні функції більш доступні педагогічному управлінню-через відчуття, мова, уява, ін. у свою чергу розширення і поглиблення емоційної забарвленості процесу пізнання, різноманітних дій можливо за допомогою цілеспрямованої актуалізації механізмів емоційного реагування. На цій підставі ми виділили перше концептуальне положення: емоційно розвиваючу освіту, знаходиться змістовне відображення в емоційному компоненті необхідно здійснювати з орієнтацією на функціональне психофізичне єдність діяльності організму дитини як цілісної системи. Дане концептуальне положення стало підставою для виділення структури емоційного компонента освіти дошкільнят,

дозволило описати два напрямки його змісту: власне-емоційний розвиток і опосередковано-емоційний розвиток.

Наступне концептуальне положення випливало з того, що чуттєве відображення відбувається за допомогою емоційного реагування, що становить процесуальну сторону емоційної сфери. Відображаючи образ психічного взаємодії людини з навколишнім світом, емоційна сфера сама є складною знаковою системою, всередині якої можна виділити структурні елементи, їх зв'язки і взаємодії.

Емоційне реагування відноситься до числа складних реакцій, в яких задіяні різні системи організму і особистості. У педагогічній психології знаходять змістовне розкриття рівні емоційного реагування: імпресивний-внутрішнє переживання, хвилювання; фізіологічний, пов'язаний з порушеннями серцебиття, потовиділення, зміною артеріального тиску, т. п.; експресивний - зовнішні моторні прояви: мімічні, пантомімічні, жестикуляційні, мовні.

Звернення до наукових праць в галузі вікової психології (Р. М. Бреслава, В. П. Воропаєва, А. В. Запорожець, В. С. Мухіна, Л. П. Стрелкова, ін.) показало, що основними формами емоційного реагування в ранньому і дошкільному дитинстві виступають короткі емоційні реакції, емоційна диференціація, емоційна ідентифікація або «афективна децентрація» (А. В. Запорожець) і емоційне відокремлення. Короткі емоційні реакції є базальною формою емоційного реагування по відношенню до всіх інших, виступають першим емоційним відгуком дитини на явища навколишнього життя і носять, як правило, ситуативний характер. Перші емоційні реакції, як відомо, належать до числа вроджених реакцій. Однак в ході розвитку емоції втрачають свою пряму інстинктивну основу і набувають соціально обумовлений характер.

Емоційна диференціація – більш тонке відображення емоційних вражень дітьми, що включає розрізнення емоцій по модальності, інтенсивності, тривалості проявів, по особистісної значущості в цілому. Дану форму, емоційного реагування, як показують дослідження Н. Н. Авдєєвої, Н. Л. Фігуріна, можна спостерігати у малюка вже в три місяці життя: поява близьких людей викликає «комплекс

пожвавлення», незнайомих – реакцію гальмування. У дошкільному віці диференціювання емоційних проявів стає більш тонкою, часто носить передбачуваний характер. Дитина добре розрізняє емоційне забарвлення мови, характер рухів – мімічних, пантомімічних, т. д.

Емоційне відокремлення як форма емоційного реагування характеризується проявом самотнього, індивідуально неповторного «підкреслення» експресії, ставлення до різних сторін навколишнього світу. Даний механізм забезпечує функціонування емоційної сфери на рівні індивідуально-неповторної особистісної структури, відокремлення себе від інших.

На основі аналізу зазначених досліджень, впливає концептуальне положення: *педагогічний вплив на емоційну сферу особистості має будуватися з урахуванням форм емоційного реагування: короткі емоційні реакції, емоційна диференціація, емоційна ідентифікація та емоційне відокремлення, їх послідовного ускладнення в дошкільному віці.*

Ми використовували це положення в якості підстави для розкриття процесуальної сторони реалізації емоційного компонента, виділення методів, педагогічних засобів впливу на емоції дітей.

Емоційний розвиток являє собою складний, закономірний процес ускладнення і збагачення емоційної сфери в контексті особистісного становлення дошкільнят, їх соціалізації. За даними психологів Динаміка емоційних процесів дітей дошкільного віку пов'язана з регуляцією діяльності, зміною змісту, форм прояву емоцій, їх місця в тимчасовій структурі діяльності, що обумовлено характером взаємозв'язків з іншими людьми (педагогами, батьками).

Сутнісні ознаки емоційного розвитку і його вікову динаміку визначають новоутворення, послідовно, що формуються на різних етапах онтогенезу. Протягом дошкільного дитинства відбувається ряд таких закономірних змін. Їх наявність дозволяє говорити про емоції як особливої цілісності, що функціонує за своїми законами. Загальну закономірність розвитку емоційної сфери визначає соціалізація

змісту, форм прояву емоцій. Ця закономірність полягає в істотних повторюваних відносинах між передумовами, умовами змін і змістом змін.

Виховання і освіта – це не тільки процеси, що забезпечують засвоєння або присвоєння соціального досвіду, а й перетворення власного досвіду дітей. Дане положення науково обґрунтовувалося в аспекті творчої самореалізації особистості.

Важливим для нашого дослідження є чітке розуміння різниці між поняттями «навчальний досвід» і «особистий досвід».

Зміст першого утворюють набуті дітьми знання і вміння, цілеспрямовано передані педагогом. У зміст особистого досвіду, який ще називається як життєвий досвід, входять власні емпіричні узагальнення, уявлення про навколишній світ, різні форми відносин з іншими. Особистісно значиму частину життєвого досвіду становить вітагенний досвід.

Можливість використання дітьми власного досвіду розглядається психологами як один з факторів виникнення і розвитку позиції суб'єкта навчання, виховання, прояви ціннісного ставлення до навколишнього. Зростання інтересу до проблем впливу на різні сторони душевного життя дітей в процесі освіти, психологізації їх життєдіяльності (як світова тенденція) заснований на попередженні лікарів, психологів про можливу деградацію особистості як індивідуальності, втрати її своєрідності, особливо на ранніх щаблях освітнього шляху.

М. Н. Скаткін, зазначав, що наука і життєвий досвід дітей мають справу з однією і тією ж об'єктивною дійсністю. У наукових поняттях і законах ця дійсність відбивається більш глибоко і систематично, ніж в життєвих враженнях дитини. Останні зазвичай відрізняються більшою наочністю, образністю, жвавістю і емоційністю. І далі вчений підкреслює, що наука і життєвий досвід мають один і той же об'єкт вивчення, і це робить не тільки можливим, але і вкрай необхідним їх тісний зв'язок.

Важливу роль досвіду в процесі формування діяльності підкреслював Б.Г. Ананьєв. У його роботах розвивається ідея про те, що інтеріоризація як перехід зовнішніх дій у внутрішні, утворення внутрішнього плану діяльності здійснюється не

тільки за допомогою вчення, а й усіма способами накопичення життєвого досвіду. У міру розвитку вміння і вмілості в певній галузі діяльності поступово підвищується рівень регуляції рухів і дій завдяки інтеріоризації, яка пов'язана з процесом засвоєння знань і безпосередньо з накопиченням досвіду.

Досліджуючи природу життєвого досвіду, приходимо до висновку, що він зберігається в резервах довготривалої пам'яті і знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Він характеризується як сплав думок, почуттів, вчинків, способів дій прожитих людиною, і представляють для нього самодостатню цінність. Вирішальне значення в розвитку дитини має те, як він усвідомлює і реалізує свій життєвий досвід.

Психологи В. П. Зінченко, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухіна, ін., аналізуючи хід психічного розвитку дітей, прийшли до висновку про те, що створювані на кожному етапі розвитку психіки внутрішні передумови набагато багатше їх подальшої реалізації, тобто тільки невелика частина резервів дитини плідно реалізується. Очевидно, що актуалізація цих резервів і є передумовою знаходження найбільш доцільних і дієвих підходів до освіти дітей в єдності процесів розвитку і саморозвитку.

Спираючись на теоретичні праці Л. С. Виготського, В. В. Зінківського, Д. Б. Ельконіна варто підкреслити, що в дошкільному віці життєвий досвід носить образний зміст, його основу складають раніше пережиті події, явища, факти, інтеріорізовані - ні в суб'єктивно забарвлені образи.

Виходячи з цього, вважаємо, що при організації виховно-освітнього процесу необхідний паралельний аналіз життєвого досвіду і освітнього матеріалу. Якщо такого аналізу немає, то процес накопичення інформації набуває формальний, схоластичний характер, а виховання – позбавляється особистісної орієнтації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Звідси, випливає наступне *концептуальне положення: необхідною умовою реалізації і засвоєння емоційного компонента освіти має стати активне звернення до життєвого досвіду дітей.*

Ґрунтуючись на уявленнях психологів і педагогів про структуру і джерела життєвого досвіду, ми зробили спробу виділити одиниці, спонтанно складається досвіду дітей, до якого доцільно звертатися і актуалізувати в виховно-освітньому процесі. У нього входять три складові:

1-уявлення, що сформувалися в ході сприйняття явищ навколишнього світу і власних емпіричних узагальнень;

2-освоєні способи дій, поведінки;

3-досвід відносин з соціальним і природним світом, що носить для дитини ціннісний сенс.

Успішність засвоєння компонентів освіти залежить від характеру взаємодії педагога з дітьми, орієнтації на особистість, забезпечення можливостей прояву активної суб'єктної позиції, ставлення до навчального матеріалу, т.п. особливо це відноситься до емоційного компоненту, що впливає на глибинні пласти душевного життя зростаючої особистості. Педагогічна робота в цьому напрямку повинна будуватися на довірі, взаємодії, підтримці активності кожного, що визначає не тільки ставлення до змісту, але і сам процес осягнення емоційного компонента. Це дозволяє позначити ще одну площину, пов'язану із засвоєнням даного компонента. У неї входить сам суб'єкт і пов'язана з цим орієнтація на індивідуальність, життєвий досвід дітей.

Наявність двох нерозривно пов'язаних одиниць: змістовної і процесуальної, а також необхідність звернення до життєвого досвіду дітей і відображення динаміки просування по рівнях освоєння емоційного компонента, визначив рішення щодо того, якою має бути модель. Цілком очевидно, що вона повинна включати в себе кілька площин. Тому ми прийшли до висновку про необхідність вдатися до графічного методу побудови структури, під якою розуміємо спосіб багато площинного зображення об'єкта, відповідний його багато вимірності і цілісності. Звідси, вважаємо, що структура емоційного компонента включає в себе три площини (Рис.2.1). Площина Р1-повинна відображати його зміст, Р2-процесуальну сторону його реалізації, Р3- індивідуальність дитини, способи звернення до життєвого досвіду

дітей в процесі освоєння цього компонента. Кожна площина містить приватні моделі, що відображають підструктури загальної моделі.

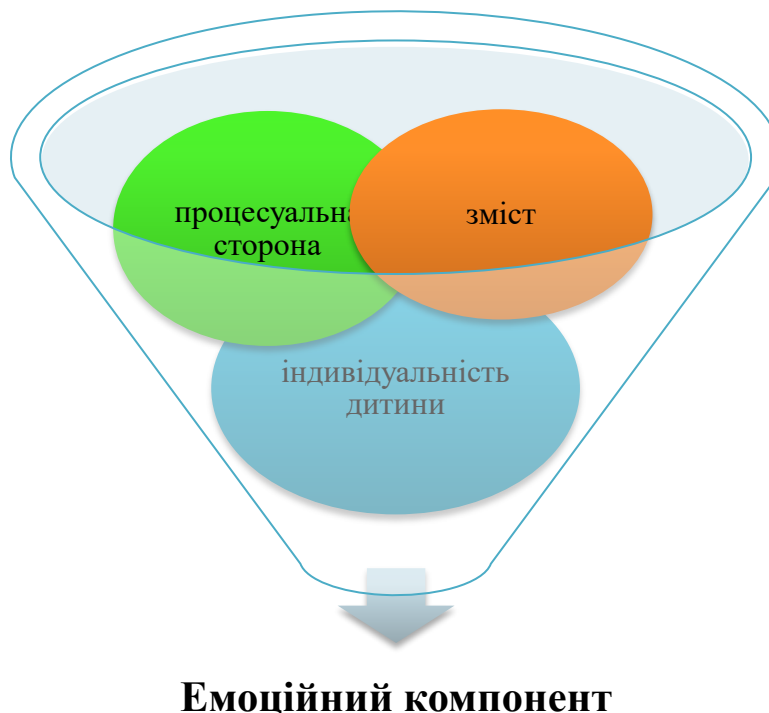


Рис.2.1 Структура емоційного компонента

На основі цього сформулюємо останнє концептуальне положення *емоційний компонент* являє собою багатовимірну освіту, що включає в себе три площини: його зміст, процесуальну сторону реалізації та індивідуальність дитини, освоєє цей компонент, способи звернення до життєвого досвіду дітей.

Таким чином, основними концептуальними положеннями, що визначили підходи до розробки змістовних характеристик емоційного компонента і його реалізації у виховно-освітньому процесі дошкільних установ є:

1. Емоційно розвиваючу освіту необхідно розглядати через призму цілісного розвитку особистості, і здійснювати з орієнтацією на функціональне психофізичне єдність діяльності організму дитини як цілісної системи.
2. Процесуальну сторону емоційної сфери становить емоційне реагування. Основними, послідовно ускладнюються формами емоційного реагування в

дошкільному віці є короткі емоційні реакції, диференціація, ідентифікація та емоційне відокремлення. Їх цілеспрямована актуалізація служить способами впливу на емоційну сферу в педагогічній роботі з дітьми.

3. Напрямами емоційного розвитку, що призводять до новоутворень в емоційній сфері виступають розвиток досвіду емоційного реагування, розвиток емоційної експресії, збагачення уявлень про емоції, збагачення словника емоційної лексики.

4. Неодмінною умовою успішної реалізації емоційного компонента в виховно-освітньому процесі дошкільних установ має стати звернення до життєвого досвіду дітей.

5. Емоційний компонент являє собою багатовимірне явище, що включає в себе три площини: зміст, процесуальну сторону його реалізації (методи, прийоми, засоби виховання), індивідуальність дитини, освоює даний компонент і ті зміни, які відбуваються з ним як суб'єктом його засвоєння.

Виділені концептуальні підстави становлять принципові моменти дослідження; вони дозволяють підійти до розкриття концепції реалізації емоційного компонента освіти, його моделі.

Під концепцією ми розуміємо узагальнений виклад змісту і структури, принципів, етапів проектування даного компонента, методів, умов успішної реалізації, які знайдуть відображення при описі його моделі, теоретичному обґрунтуванні методичних сторін здійснення в дошкільних установах.

2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту

Логіка експериментального дослідження вимагає здійснення діагностики готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Водночас вважаємо за необхідне провести пошуковий експеримент, що передбачає анкетування вихователів *«Вивчення стану готовності до емоційного розвитку*

дітей дошкільного віку» з метою визначення їхнього ставлення до проблеми емоційного розвитку дітей дошкільного віку, усвідомлення її важливості для формування особистості дитини, вивчення особливостей організації вихователями та методичного забезпечення процесу розвитку емоційної сфери дітей.

В експерименті брали участь 50 вихователів закладів дошкільної освіти Снятинського району Івано-Франківської області. Проаналізуємо результати відповідей вихователів на запропоновані запитання анкети.

Відповіді на перше запитання анкети щодо розуміння респондентами сутності таких понять, як: *«емоції»*, *«емоційний стан»*, *«агресія»*, *«емоційний розвиток»*, *«емоційний дискомфорт»*, *«емоційна чутливість»*, *«позитивні емоції»*, *«негативні емоції»*, – дозволили виявити точні, не точні і навіть хибні відповіді. Наведемо приклади правильного визначення сутності понять вихователями: *«емоції»* – «це переживання людиною у певний момент свого ставлення до чогось чи до когось»; «психічні процеси, які протікають у формі переживань і відображають особистісну значущість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій, важливих для життєдіяльності людини»; це «переживання, душевне хвилювання людини».

«Емоційний дискомфорт» – «це психологічний стан, для якого характерний душевний розлад, який виникає, коли відсутня гармонія у внутрішньому психологічному і зовнішньому соціальному житті»; «психологічний стан людини, при якому вона відчуває пригнічення та незадоволення своїм життям».

«Агресія» – «інстинктивна індивідуальна поведінка людей, яку породжує страх, лють тощо»; «фізична або вербальна поведінка людини, спрямована на пошкодження або зруйнування»; «негативна поведінка людини, під час якої вона може нашкодити комусь». *«Позитивні емоції»* – «позитивна оцінка (любов, радість, захоплення тощо)»; «це емоційні прояви особистості, спрямовані на позитивні вчинки та позитивну оцінку своїх дій». *«Негативні емоції»* – «активність людини, спрямована на подолання перешкод»; «це емоційні прояви особистості, спрямовані на негативні вчинки». *«Емоційна чутливість»* – «здатність відчувати і виражати свої емоції»; «емоційний стан, при якому у людини формуються вищі почуття та проявляються емоції, переживання». *«Емоційний розвиток»* – «розвиток особистості який визначає зміни в емоційній сфері»; «розвиток особистості людини, у процесі якого розвиваються та проявляються різні види емоцій».

А також наведемо приклади неточних визначень сутності понять, яке подавали респонденти: «Емоції – це зовнішній прояв думок»; «вираження власних переживань діями, жестами, ставленням»; «певні почуття»; «незалежний стан, який викликається зовнішнім подразником».

«Агресія» – «негативна поведінка, спрямована на заподіяння шкоди»; «недоброзичливість, злість»; «фізична або словесна поведінка, спрямована на заподіяння шкоди»; «негативний стан дитини; прояв негативних емоцій до оточуючих»; «показ незадоволення»; «виникнення певних проблем»; «прояв емоцій, яка є негативною; проблема; негативні емоції».

«Емоційний розвиток» – «настрій, вид стану дитини під час навчання»; «розвиток, стимулювання дитини»; «розвиток психіки на певному періоді життя»; «надбання нових емоцій у процесі навчання»; «коли у дитини все добре»; «збільшення світогляду»; «набуття дитиною нових емоцій»; «вміння володіти емоціями»; «розвиток емоційної сфери дітей»; «уміння емоційно реагувати на обставини та проявляти свої емоції»; «розвиток дитини в навколишньому світі». «Емоційний стан» – «стан людини, при якому у людини піднімається або знижується настрій»; «відчуття, які переживає людина у певний момент»; «Емоційний дискомфорт» – «неприємне емоційне відчуття особистості»; «людина знаходиться в некомфортних для неї умовах». «Позитивні емоції» – «стан людини, пов'язаний із задоволенням потреб». «Негативні емоції» – «стан людини, пов'язаний з незадоволенням потреб». «Емоційна чутливість» – «позитивне або негативне підґрунтя».

Отже, респондентів, які запропонували правильне тлумачення сутності понять, «емоції», було зафіксовано – 44 %, «емоційний стан» – 30 %, «агресія» – 35 %, «емоційний розвиток» – 31 %, «емоційна чутливість» – 25 %, «емоційний дискомфорт» – 20 %, «позитивні емоції» – 15 %, «негативні емоції» – 15 %.

Аналіз результатів анкетування засвідчив наявні труднощі у визначенні понять. Так, утрималися від визначення понять: «емоційна чутливість» – 25 %, «емоційний розвиток» – 23 %, «емоційний стан» – 14 %, «емоції» – 12 % опитаних, «агресія»

– 11 %, «емоційний дискомфорт» – 11 %, «позитивні емоції» – 1 %, «негативні емоції» – 1 %.

Найважливішим завданням вихователя (відповідь на друге запитання), респонденти вважають: дати дітям глибокі і міцні знання (40 %), виховання особистості дитини – 35 %, розвиток дитини – 25 % респондентів.

На третє запитання анкети: *«Які емоції переважають у дітей Вашої групи: інтерес, радість, подив, сум, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина?»*, відповіді респондентів розділилися таким чином: інтерес – 85%, радість – 83 %, подив – 35 %, сум – 32 %, сором – 30 %, страх – 25 %, гнів – 15 %, відраза – 8 %, презирство – 5%. Отже, більшість дітей дошкільного віку переживають позитивні емоції.

На запитання: *«Які емоції у дітей спостерігаються на занятті»* 95 % вихователів відповіли: «інтерес, радість», і 5 % респондентів відповіли: «незадоволення, байдужість, сум».

На запитання анкети: *«Як дитина у Вашій групі виявляє свої негативні емоції?»* – відповіді розподілилися таким чином: переважна більшість дітей виявляє свої негативні емоції діями (бійками) – 64 %; словами – 22 %; «жестами» – 8 %; «мімікою» – 6 %.

Наступне запитання вимагало назвати причини, які, на думку вихователів, призводять до агресивної поведінки дітей, невпевненості у собі. Респонденти назвали такі причини: 30 % – конфлікти у сім'ї; 35 % – негативне ставлення батьків до дітей; 15 % – всюдозволеність удома; 10 % – непорозуміння вихователів та батьків з дітьми; 5 % – різні вимоги до виховання, непоступливість інших дітей; 15 % – несприятливі умови в родині; 7 % – агресивність з боку людей, які оточують; 15 % – надмірна опіка батьків; 10 % – суперництво між дітьми; 15 % – байдужість і критика батьків стосовно дитини; 11 % – приниження гідності дитини; 25 % – прагнення привернути до себе увагу; 5 % – завищена самооцінка, 12 % – захисна реакція дитини.

Щодо запитання: *«Чи звертаються до Вас батьки дітей за консультаціями з приводу негативних емоцій у дітей?»* Вкажіть, які проблеми обговорюєте з ними найчастіше», – 90 % вихователів дали стверджувальну відповідь «так». Серед проблем, з якими звертаються батьки до вихователів, названо такі: «Прояви

вередування, упертості дитини»; «безпричинний крик дитини»; «чому дитина не бажає ходити у ЗДО»; «як подолати негативні емоції в адаптаційний період»; «проблеми адаптації»; «негативне ставлення до ровесників». І лише 10 % вихователів засвідчили, що батьків цікавить лише те, як дитина себе поводи́ла упродовж дня, чи їла, чи пила; якщо виникає якась проблема, батьки звертаються до практичних психологів.

Щодо необхідності вказати *«причини виникнення негативних емоційних станів у дітей дошкільного віку?»*, відповіді були такими : майбутня розлука з матір'ю чи батьком – 35 %, розставання із близькими – 21 %, різка зміна звичної обстановки – 15 %, неприйняття з боку однолітків – 15 %, прихід до закладу освіти – 10 %.

На запитання: *«Яким чином Ви вивчаєте особливості емоційного розвитку дитини?»* – було одержано такі відповіді: 25 % – «дивлюсь на реакцію дитини»; 35 % – «спілкуюся з дитиною»; 15 % – «спостерігаю за дітьми»; 20 % – «читаю відповідну літературу»; 10 % – «проводжу індивідуальні бесіди»; 30 % – «спілкуюся з дітьми та їхніми батьками».

На запитання: *«Які методи Ви використовуєте, щоб позбутися у дітей негативних проявів у ставленні однолітків?»* – вихователі здебільшого назвали такі: 15 % – налаштовую дитину на самостійну діяльність; 23 % – залучаю дитину до спільної гри, праці; 35 % – проводжу бесіди, сюжетно- рольові ігри; 23 % – відволікаю, залучаю дітей до активних форм роботи; 45 % – намагаюся помирити, поговорити з дітьми.

Щодо запитання: *«Чи передбачено у групі місце для зняття дитиною негативних емоцій?»* – лише 10 % респондентів дали ствердну відповідь *«так»*, більшість – 90 % вихователів – не мають таких куточків у групах закладів дошкільної освіти.

При аналізі відповідей на запитання: *«Чи необхідна попередня підготовка вихователів до роботи з дітьми із емоційно збудливими проявами?»* 85 % вихователів дали позитивну відповідь *«так»*. І пояснили свою думку таким чином: 25 % – «щоб вихователь був підготовлений»; 35 % «вихователь має знати, як краще себе поводити з такою дитиною, контролювати себе і своє ставлення до такої дитини, для того щоб виправити чи

покращити емоційний стан дитини»; 15 % – «уміти знайти підхід до кожної дитини, щоб уникнути непорозуміннь у спілкуванні»; 5 % – «краще вивчити психологію дитини»; 5 % – «знати, як поводитись з такою дитиною, вміти підібрати ефективні методи та прийоми роботи».

Серед пропозицій та побажань, які висловили вихователі щодо покращення професійної діяльності, такі: 35 % – щоб батьки приділяли більше уваги дітям; 25 % – більше надавати вихователям можливостей працювати з дітьми, а не з паперами; 15 % – свобода дій; 14 % – хороша методична база; 9 % – більше давати методичних рекомендацій та проводити наукових семінарів; 40 % – взаєморозуміння батьків; 14 % – менше писанини, перевірок та акредитацій.

Таким чином, проведений аналіз готовності вихователів показав, що більшість спеціалістів, які працюють на посаді вихователя у закладах дошкільної освіти, певною мірою обізнані зі специфікою дошкільного дитинства та основними поняттями щодо емоційного розвитку дітей дошкільного віку, з різновидами емоцій, причинами виникнення негативних емоційних станів та агресивної поведінки у дітей; проявляють інтерес до роботи з дітьми, які мають негативні прояви емоцій, мають бажання допомагати батькам, подолати негативні емоції за допомогою консультацій, бесід, порад, рекомендацій. Водночас вихователі закладів дошкільної освіти не володіють на належному рівні теоретичними знаннями (допускають помилки у визначенні базових понять), у них недостатні знання про методи діагностики емоцій, причини виникнення негативних емоцій та методи щодо подолання негативних емоцій і корекції емоційної сфери дітей. Також недостатніми є знання з налагодження співпраці між вихователем та батьками з питань розвитку емоційної сфери дітей.

2.3. Способи проектування емоційного компонента освіти дошкільня

Т

Передусім за доцільне вважаємо, здійснити аналіз поняття «змісту освіти», так у педагогічній науці знайшли визнання різні підходи до визначення змісту освіти, в основу класифікації яких були покладені наступні підстави:

- культурологічна модель освіти, покликана забезпечувати формування особистості, здатної до збереження і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства;

- конструювання змісту відповідно до структури особистості і, відповідно, відображення в структурі освіти основних ситуацій життєдіяльності людини, цінностей суспільства, в якому він живе, особистісного досвіду як компонента змісту освіти;

- діяльнісна модель, в якій основою змісту освіти виступають види діяльності людини, що обумовлює включення в нього компонентів: пізнавального, комунікативного, ціннісно-орієнтаційного, естетичного, перетворювального, фізичного, ін.

У дошкільній педагогіці, в даний час, піддається ґрунтовному переосмисленню принципи структурування змісту, робиться акцент на його проблематизації, що забезпечує можливість розвитку творчої природи особистості дошкільнят, підтримки їх суб'єктної позиції. Увага вчених спрямовується на подолання вузько когнітивної спрямованості змісту, переорієнтації його в бік розвитку особистісних способів ставлення дітей до світу, творчості, можливості самореалізації в діяльності.

У такому сприйнятті основним смисловим центром змісту освіти стає дитина, його внутрішній світ, пріоритет розвитку особистості, що відповідає віку і закономірностям становлення дитячих видів діяльності в дошкільньому дитинстві. Як справедливо зазначає В. Т. Кудрявцев, що: «сьогодні програма покликана забезпечувати проєктований рівень загального психічного розвитку на кожному етапі дошкільнього дитинства і на стадії його завершення» (Кудрявцев, 1994, с.74). У такому сприйнятті значення змісту, безсумнівно, важливу роль виконує емоційний

компонент, в якому знаходять відображення важливі напрямки виховання дітей, їх емоційно-особистісного розвитку.

Розглянуті детермінанти змісту дошкільної освіти дозволяють виділити підстави для структурування змісту емоційного компонента. Почнемо з першого напрямку – власне емоційного розвитку дітей.

Конструювання змісту власне-емоційного розвитку будувалося на принципах, які вказують логіку формулювання освітніх завдань, загальні напрямки відбору педагогічних засобів. До них відносяться:

1. Принцип обліку взаємозв'язків в системній організації психіки дитини. Виходячи з цього, проектування освітнього матеріалу необхідно здійснювати з урахуванням природообумовленого взаємозв'язку емоційної і сенсорної сфер єдності афекту та інтелекту, мотивів і емоційних процесів. Послідовність освітніх завдань, у зв'язку з цим, вибудовується з урахуванням цих взаємозв'язків. У них, відповідно, знаходять відображення навмисне вплив на інші психічні процеси (відчуття, мислення, уяву, т.д.) і регуляція їх тону, що і служить одним їх механізмів цілеспрямованого впливу на емоційну сферу особистості.

2. Етапність педагогічної роботи. Етапи шикуються з урахуванням закономірності зміни форм емоційного реагування протягом дошкільного віку: розвиток коротких емоційних реакцій, емоційної диференціації, емоційної ідентифікації та емоційного відокремлення. Дана послідовність повинна знаходити відображення в логіці ускладнення: від коротких емоційних реакцій до емоційного відокремлення або самобутніх оригінальних форм емоційних проявів. Звідси, в молодшому дошкільному віці основне місце займає освітній матеріал, спрямований на розвиток коротких емоційних реакцій, початкових форм емоційної диференціації; в середньому дошкільному віці - на розвиток емоційної диференціації, ідентифікації; у старшому дошкільному віці - на розвиток всіх форм емоційного реагування, включаючи і емоційне відокремлення або самобутні індивідуально-неповторні форми емоційних проявів.

3. Зміст і засоби педагогічної роботи розраховані на умови природного, нормотипового онтогенезу дитини з урахуванням «вікових меж розвитку» (Л. С. Виготський). Так, при відборі змісту на кожному етапі особистісного становлення дошкільнят (молодший, середній, старший дошкільний вік) важливо враховувати особливості відносин між педагогом і дитиною (дітьми), ступінь освоєності основних і провідного видів діяльності, можливості вербального позначення емоцій, основні психологічні досягнення дітей і т. п.

Зміст емоційного розвитку структуровано за основними напрямками: розвиток коротких емоційних реакцій, експресії, уявлень про емоції і словника емоційної лексики розкриємо детально проектування такого змісту по кожній віковій групі. Таким чином, конструювання змісту власне-емоційного розвитку дошкільнят будується з орієнтацією на природообумовлені взаємозв'язків емоційної сфери з іншими сферами особистості і включає в себе виділення принципів, цілі, завдань, педагогічних засобів, що відповідають віковим можливостям дітей, закономірностям емоційного розвитку в контексті різних видів діяльності. Кожне виділене напрямком емоційного розвитку конкретизується в сукупності освітніх завдань, що забезпечують систематичність і послідовність педагогічної роботи на всіх етапах дошкільного дитинства.

Наповнення освітніх програм емоційно-опосередкованим змістом (другий напрямком змісту емоційного компонента) здійснювалося через включення матеріалу, що збагачує дітей образами навколишнього світу. Образи виступають основною одиницею проектування емоційно значимого змісту, служать своєрідною формою, в яку одягаються емоції, знаходячи свою об'єктивізацію, і, в свою чергу, складають основу особистісно-значущого досвіду.

Проектування складу такого змісту спрямоване на досягнення дітьми двох типів образності:

1) художньої (метафоричність, сюжетність, композиційність), пов'язаної з розвитком емоційного ставлення до світу;

2) ціннісно-орієнтованої (зразки-еталони, ціннісні орієнтири), спрямованої на становлення початкових етапів емоційно-ціннісного ставлення до світу. Включення такого матеріалу в групу діяльностей з провідним емоційним компонентом (художньо-творчим видам діяльності) має здійснюватися в певній логіці.

Зупинимося на першому напрямку фіксації освітнього матеріалу – художньо-образному змісті. Теоретичні підходи до його конструювання широко представлені в працях Т. І. Алієвої, Р. М. Чумічевої.

Специфіку відбору художньо-образного змісту в образотворчій діяльності розкривали з різних позицій. Н. М. Зубарева, Р. М. Чумічева, обґрунтували принципи відбору творів живопису для дітей старшого дошкільного віку:

- за змістом: сприйняття різних жанрів образотворчого мистецтва (історичний, побутовий, портрет, пейзаж, натюрморт), актуальність, вираженого в живописі соціального явища;

- за формою: різноманітність використовуваних художником засобів виразності і манери виконання, різноманітність колористичного, композиційного рішення, ін.;

- за композиційною побудовою: картини, в яких художні образи розташовані в коло, трикутник, асиметрично, симетрично, в центрі, статично, динамічно;

- за манерою виконання: стилізованість, узагальненість, деталізація зображених предметів і образів, об'ємне або площинне зображення.

Специфіку проектування художньо-образного змісту в музичній діяльності в аспекті культууроосвоєння, емоційно-особистісного розвитку дітей розкривають О. П. Радинова, В. Г. Ражніков, В. Г. Ражніков, вчені визначають принципи відбору такого змісту: пріоритет художнього переживання, відчуття музики; освоєння трьох основних творчих позицій: автора, виконавця і слухача (глядача); залучення всіх видів мистецтва на основі одного емоційного джерела; перехід від спонтанних форм діяльності до світу професійного мистецтва, що має свою мову, форми і способи створення та виконання художніх творів.

У нашій роботі ми спиралися на теоретичні роботи Т. С. Комарової та її наукової школи. У них обґрунтовується положення про те, що проектувати необхідно

не приватні знання, художні вміння та навички, а умови розвитку естетичного сприйняття, творчих здібностей, образного світовидіння в цілому; слідувати логіки руху від художнього твору до створення багато зв'язних емоційно-художніх образів, які складають частину особистого досвіду дітей. Цей підхід відповідає закладеній в моделі емоційного компонента ідеї взаємозв'язку освітніх впливів з життєвим досвідом дітей, і застосуємо до всіх видів художньо-творчої діяльності.

У такому сприйнятті основними стратегічними напрямками компонування навчального матеріалу виступають: ознайомлення дітей з художніми творами, розвиток уміння сприймати типи образності (метафоричність, сюжетність, багатозначність образів); оволодіння засобами осягнення художнього змісту (відтворення дій героя словом, жестом, тощо; реальне сприйняття описуваним подіям, актуалізація особистого досвіду, включеного в процес сприйняття художнього твору, образне відображення персонажів образотворчими, музичними засобами); розвиток художньо-творчих здібностей, вміння варіативно використовувати художньо-творчий досвід (творчі завдання, введення проблемних завдань, що спонукають до інтерпретації елементів творів, ін.). Зазначена логіка обумовлена тим, що осягнення освітнього матеріалу художньої спрямованості здійснюється дошкільнятами не стільки в словесному плані, скільки в образному і знаходить відображення в дії вибору, образному русі, малюнку, сюжеті гри.

Незважаючи на те, що в педагогіці дошкільного дитинства зверталася увага на необхідність включення в зміст освіти ціннісно-орієнтованого матеріалу, проте питання його проектування в аспекті образного характеру осягнення; чуттєвого сприйняття цінностей, сама номенклатура цінностей, принципи і етапи проектування такого матеріалу з урахуванням вікової специфіки дошкільнят спеціально не розглядалися.

Спираючись на дослідження в області аксіології, педагогічної психології і дотримуючись описаних вище (в моделі емоційного компонента) підстав для відбору цінностей (орієнтація на духовні традиції, загальнолюдську культуру, історію суспільства і конкретного етносу, гуманістична спрямованість, особистісний підхід,

обмеженість в кількісному відношенні і узагальнений характер осягнення, що забезпечує гармонізацію відносин людина-природа-суспільство) були виділені вісім основних цінностей, які відповідають цим характеристикам, і в своїй сукупності являють собою ціннісно-орієнтаційний аспект змісту освіти дітей дошкільного віку: людина і його життя, сім'я, праця, знання, Батьківщина, краса, мир.

Вважаємо, що на всіх етапах відбору і конструювання змісту, спрямованого на розвиток ціннісних орієнтацій у дошкільнят через образне осягнення цінності необхідно керуватися наступними принципами:

Динамічності. Цей принцип вказує на необхідність осягнення цінностей в різному контексті. Тому не випадково ми виділили характеристики, з орієнтацією на які доцільно здійснювати осягнення сутнісних сторін цінності. Кожна характеристика являє собою елемент, що відображає певний ракурс сприйняття цінності. Поступове освоєння таких елементів повинно здійснюватися не тільки в процесі їх сприйняття, але і в процесі практичної участі дітей з метою осягнення на емоційному рівні, творчого втілення образу цінності, передачі індивідуального сенсу, ставлення до нього. Адже цінний не сам по собі образ, що підноситься засобами мистецтва, а процес взаємодії з ним дітей, емоційні переживання, пов'язані з його сприйняттям.

Принцип емоційного характеру прийняття дітьми цінностей. Дитина йде до усвідомлення ціннісних категорій через емоції, переживання дій, подій, відображених у творах літератури, живопису, т.д. цю закономірність необхідно враховувати в практиці освіти дошкільнят, при проектуванні засобів, що містять ціннісно-орієнтовані образи. Через почуття, писав К. Ізарт, має вселяти в молоду душу приємні знання і уявлення і зберігати їх в ній. Ціннісно-орієнтований матеріал повинен володіти емоціогенними властивостями, адекватними сприйманим дітьми цінностям. Така цінність як краса повинна осягатися, перш за все, через естетичні емоції: насолода, захоплення, милування.

Принцип доступності. Відбір освітнього матеріалу, орієнтованого на образне осягнення цінності повинен ретельно передбачатися з точки зору можливості його активного сприйняття дошкільнятами, словесного позначення ціннісно-орієнтованих

образів, подальшого використання у власній діяльності дітей, творчого перетворення в суб'єктивні, особистісні образи Цінності можуть глибоко зачипати дитину лише в тому випадку, якщо звертаються до її вітальності, приводять в рух її «внутрішню реальність» (А. Ленгле). Тому при проектуванні ціннісно-орієнтованого змісту необхідно передбачати засоби, що дозволяють осягати цінності в діяльності, в умовах підтримки різнопланової особистісної активності дітей. Саме в діяльності, конкретних формах поведінки проявляється ціннісне ставлення до різних сторін життя, навколишнього світу в цілому. Діяльнісний характер осягнення цінностей призводить до збагачення особистісно-значущого, життєвого досвіду дітей, подальша Актуалізація якого забезпечує прояв індивідуальності особистості в різних видах діяльності.

Таким чином, відображення емоційно-опосередкованого змісту в групі діяльностей з провідним емоційним компонентом полягає в насиченні матеріалом, що збагачує дітей емоційно-художніми і ціннісно-орієнтованими образами. Образи служать джерелом народження і реального втілення емоційних проявів дітей, виступають основою емоційного і емоційно-ціннісного ставлення до світу.

2.4. Методи і прийоми опосередковано-емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Основними операційними одиницями реалізації другої сторони емоційного компонента-опосередковано-емоційного розвитку, виступають методи виховання, що забезпечують процесуальну сторону емоційно розвиваючого освіти. Такий вплив здійснюється з метою освоєння освітнього матеріалу на рівні «живого знання», яке кожен раз будується як «живий образ», «живе слово» і «рух» (В. П. Зінченко); підтримки і розвитку ставлення до об'єктів пізнання, спонукання до виразного оформлення рухів, образного осягнення внутрішнього сенсу дій. Емоційно-опосередкований вплив ґрунтується на зверненні до дитячої емоційності, життєвого

досвіду дошкільнят, що забезпечує емоційну включеність дітей в різні види діяльності.

Зупинимося на характеристиці поняття «метод». Метод відноситься до числа основних компонентів педагогічного процесу і характеризується досить різнопланово. Одні вчені розуміли його, як спосіб передачі іншим знань, а інші розглядали метод як шлях, який ми заздалегідь намічаємо для досягнення цілей освіти.

До універсальним і загальноприйнятим можна віднести наступні характеристики методу: спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і дітей (дитини), спрямованої на вирішення завдань навчання; виховання); спосіб роботи педагога з дітьми, за допомогою якого останні опановують програмним змістом; спосіб досягнення цілей навчання і виховання; спосіб професійної взаємодії педагога з дітьми з метою досягнення освітніх завдань; механізм, що забезпечує взаємодію педагога і дітей.

Дані характеристики говорять про те, що основу будь-якого методу становить взаємодія «педагог-дитина (діти)». В даний час виділено цілий ряд теоретичних підходів, в яких розкриваються сутнісні сторони взаємодії педагога і дітей в різних видах діяльності з метою оволодіння останніми програмним матеріалом.

Залежно від цільової спрямованості і змісту освіти виділяються методи навчання і методи виховання. Зупинимося на методах виховання, оскільки саме ця група методів, забезпечує емоційний характер осягнення освітнього змісту, успішність емоційно розвиваючого освіти в цілому.

У педагогічній літературі розрізняють три рівні розгляду методів виховання.

Загальнотеоретичний рівень розкриває методологічні основи проблеми методів. На цьому рівні методи виховання виступають в якості моделі, узагальненої характеристики його складу, структури і функцій в цілісному педагогічному процесі. На практично-методичному рівні методи виховання розглядаються в ланках, загальних для процесу виховання будь-якої спрямованості (пояснення способів дій, поведінки, формування якостей особистості і т.д.), розкриваються через специфіку

його сторін: моральне, екологічне, ін. На рівні навчального предмета, виду діяльності методи виховання знаходять відображення в прийомах, розглядаються в поєднанні з методами навчання.

Існують різні точки зору на проблему класифікації методів виховання. Їх різноманіття є результатом природного процесу диференціації та інтеграції наукових знань про них. В даний час накопичено великий фонд методів виховання, які розкриваються в аспекті формування базової культури, способів гуманної поведінки, формування якостей особистості, збагачення досвіду організації діяльності, спілкування, ін. Теорія виховання містить положення, які показують необхідність використання цих методів в єдності і у взаємозв'язку, з урахуванням вікових особливостей, інтересів дітей, мотивів їх поведінки і діяльності.

Методи виховання діляться виходячи з тривалості впливу на особистість: методи тривалого педагогічного впливу: вправа, переконання, ін. і методи, минуші, що володіють короткочасним педагогічним ефектом: покарання, схвалення, ін. (А. П. Пінкевич), специфіки впливу на дітей: метод переконання, вправи, заохочення і покарання (Н. І. Болдирев, Ф. Ф. Корольов).

До найбільш популярною і загально визнаною відноситься класифікація Г. І. Щукіної, в якій методи виховання поділяються, виходячи зі структури діяльності, в яку закладаються виховують можливості. Ця класифікація включає в себе чотири групи методів: методи формування свідомості особистості (бесіда, розповідь, роз'яснення, ін.), методи організації діяльності, спілкування, досвіду поведінки (привчання, вправа, створення виховуючих ситуацій, ін.), методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки (заохочення, покарання, змагання), методи контролю самоконтролю самооцінки діяльності та поведінки.

У дошкільній педагогіці методи виховання диференціюються виходячи зі специфіки сторін виховання: фізичне, моральне, естетичне, т. д. наприклад, в аспекті фізичного виховання виділяються такі методи як вправа, показ способів виконання рухів, ін. у моральному вихованні методи діляться на групи: формування моральної свідомості, почуттів і способів, звичок поведінки. В естетичному вихованні групи

методів діляться виходячи із завдань естетичного виховання. Так, перша група завдань, спрямована на залучення дітей до мистецтва реалізується за допомогою методів спостереження, показу, прикладу дорослих, аналізу художніх творів. Друга група завдань, пов'язана з формуванням умінь і навичок художньої діяльності вирішується за допомогою практичних методів: вправа, показу способів дій, пояснення, створення пошукових ситуацій, ін.

Обумовленість методів виховання цільової та змістовної спрямованістю тієї чи іншої сторони виховання служила, на наш погляд, не тільки причиною переважання функціонального підходу до виховання дошкільнят, а й причиною, що не дозволяє перейти на освіту дітей з пріоритетом їх особистісного розвитку.

Вивчення історичного аспекту проблеми цілеспрямованого впливу на емоції в процесі навчання, виховання дітей показало, що у вітчизняній психології та педагогіці неодноразово підкреслювалася необхідність узгодження пізнавального матеріалу з логікою емоційного прийняття його дітьми, значимість емоційної регуляції пізнавальної діяльності, впливу на емоційну сферу особистості в процесі формування інтелектуальних і художніх здібностей.

Так, широку популярність в педагогіці отримав метод К. Д. Ушинського – емоційного забарвлення сприймаються дітьми образів, суть якого полягала в сприйнятті дітьми кращих зразків російської народної творчості, російської природи, творами художньої літератури, живопису. Відзначаючи, що «дитя ... мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі» (Ушинський, 1910, с.645), особливу значимість цього методу великий російський педагог бачив в реалізації змісту виховної роботи, а саме, в здійсненні завдань морального, естетичного виховання.

У теоретичному обґрунтуванні своєї виховної системи С. Т. Шацький розглядає можливість впливу на дитячі емоції через використання методу естетичної організації життєдіяльності дітей. Даний метод полягав у фіксації почуттів дітей на красивому, витонченому через естетичне оформлення обстановки, (інтер'єру), а також спонуканні дітей до здійснення різних видів художньої діяльності.

В. О. Сухомлинський надавав великого значення дитячим емоціям як засобу виховання і пізнання навколишнього світу дітьми, що простежується вже в назві створеної ним школи — «Школа радості». Спираючись на цінності народної педагогіки, В. О. Сухомлинський показав практичну значимість таких форм емоційного впливу на дітей як народні свята («свята пісні», «свято квітів»), подорож в природу, спілкування дітей з мистецтвом, творча праця. Народне мистецтво, природа розглядалися педагогом не тільки як джерело духовного становлення особистості, а й джерело різноманітних емоцій.

А. С. Макаренко наголошував на необхідності емоційної насиченості виховного процесу. Причому не просто насичення цього процесу різноманітними переживаннями дітей, а продумане пробудження почуттів, пов'язаних з певним об'єктом, подією, діяльністю. В рамках своєї теорії формування дитячого колективу А. С. Макаренко показав доцільність використання методу «перемикання захопленості», основу якого становила перспективна ідея «завтрашньої радості». У його використанні він бачив можливості морального становлення зростаючої особистості.

У дидактичній системі Л. В. Занкова ідея емоційного впливу на дітей знаходить розкриття в контексті цілісного розвитку особистості - розвитку розуму, волі і емоцій. Розглядаючи емоції як основу духовних потреб дитини, особливо потреб у пізнанні, Л. В. Занков відзначав необхідність обов'язкового включення їх в процес навчання. Серед методів емоційного впливу важливе місце займали наочні. Ці методи дозволяють розкривати перед дітьми художні образи, в яких втілені, на думку Л. В. Занкова, високі думки і почуття. Серед засобів емоційного впливу виділяються література, музика, образотворче мистецтво.

Важлива роль наочних і ігрових методів, як способів чуттєвого світопізнання, створення і підтримки емоційнопозитивної атмосфери підкреслювалася в роботах Р. С. Буре, А. М. Виноградової, Л. А. Еенгера, Т. С. Комарової, М. І. Лісіної.

Так, Т. С. Комарова, характеризуючи методичну сторону організації занять з образотворчої діяльності, підкреслює, що заняття проходили в живій, радісній,

емоційній атмосфері; і були цікаві за формою. Цьому сприяє використання різноманітних методів і прийомів; широке включення гри, варіювання обстановки» в якій проходять заняття.

Аналіз проблеми методів навчання і виховання, показує наявність великої різноманітності класифікацій, теоретичних підходів, що лежать в основі їх обґрунтування. Разом з тим, процесуальні сторони побудови виховно-освітнього процесу в аспекті спрямованого впливу на емоції, сам комплекс методів, що будується з урахуванням специфіки форм емоційного реагування, послідовність їх використання в різних видах дитячої діяльності спеціально не розглядалися.

Вчені виділяють чотири групи загальних методів виховання:

1. методи формування свідомості: розповідь, бесіда, пояснення, дискусії, робота з книгою, метод прикладу, т.п.;

2. методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки: вправа, привчання, педагогічна вимога, метод створення виховуючих ситуацій, педагогічна вимога, спостереження, ілюстрації і демонстрації, проблемно-пошукові методи, т.п.;

3. методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки: змагання, пізнавальна гра, емоційний вплив, заохочення, покарання, т.п.;

4. методи контролю ефективності педагогічного процесу: спеціальна діагностика, опитування, самоперевірка, т. д.

Всі групи методів представляють єдність, гармонійно організовану систему. У реальних умовах педагогічного процесу той чи інший метод може застосовуватися в ізольованому вигляді, але без відповідного підкріплення іншими методами, без взаємодії з ними він втрачає своє призначення, уповільнює рух до визначеної мети.

У нашому дослідженні використання даної класифікації допустимо з таких підстав:

- узгоджується з спрямованістю на реалізацію цілісного виховно-освітнього процесу, який знаходить відображення в компонентному структуруванні;

- дозволяє здійснювати в єдності навчальну, виховуючу і розвиваючу функції освіти, уникнути ізольованості між процесами навчання і виховання;
- сфери їх застосування поширюються на всі види діяльності: з провідним інтелектуально-пізнавальним, емоційним і діяльнісно-практичним компонентами;
- у цій класифікації виділяється метод емоційного впливу, який входить до групи методів стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.

Варто відзначити, що, виділивши цей метод, автори не характеризують його сутнісних сторін, сфери застосування, що на наш погляд, суперечить ідеї цілісності педагогічного процесу і ускладнює практичну реалізацію єдності формування свідомості, збудження відповідних емоційних станів та становлення практичних умінь, навичок і звичок.

При обґрунтуванні даної групи методів стосовно до дітей дошкільного віку ми слідували виділеного при розкритті моделі емоційного компонента положення про те, що чуттєве відображення презентується через послідовно ускладнюються форми емоційного реагування: короткі емоційні реакції, емоційну диференціацію, ідентифікацію та відокремлення. З огляду на своєрідність кожної форми емоційного реагування, а також зазначену послідовність їх прояву протягом усього дошкільного дитинства ми і виділили групу методів емоційного впливу. У неї входять чотири методи:

1. Метод емоційно-сенсорного впливу будується на механізмі короткочасних емоційних реакцій. Цей метод є початковим у всій сукупності методів, спрямованих на актуалізацію емоційних проявів в процесі взаємодії педагога з дітьми і використовується з молодшого дошкільного віку.

2. Метод контрастного зіставлення будується на механізмі емоційної диференціації - пробудження протилежних емоцій з метою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до пізнаваних об'єктів, соціальних явищ, способів дій, ін.вводиться в практику освіти, починаючи з середнього дошкільного віку.

3. Метод спонукання до співпереживання будується на механізмі ідентифікації, що пробуджує естетичні, моральні емоції. Вводиться в практику освіти, починаючи з середнього дошкільного віку.

4. Метод емоційно-образного впливу будується на механізмі емоційного відокремлення. Він спрямований на спонукання дітей до передачі емоційних переживань в образному втіленні, відображенню суб'єктивного змісту випробовуваної дитиною емоції. Активно використовується в старшому дошкільному віці, в середньому дошкільному віці застосовується, в основному, на рівні наслідування.

Роль означеної групи методів полягає в тому, що вони встановлюють динамічну відповідність освітніх впливів йдуть від педагога процесу розвитку відносин дітей до пізнавального матеріалу, виконуваної діяльності, дозволяють узгоджувати способи взаємодії педагога з власним особистісним досвідом дітей, їх природного емоційністю. Дані методи забезпечують різнопланові прояви особистості як суб'єкта спільної діяльності, звідси повинні розгортатися на основі взаєморозуміння, довіри, гуманних проявів учасників виховно-освітнього процесу.

Методи реалізуються через прийоми і засоби, включені в цей метод. Прийом-конкретна організаційна форма, в яку одягається та чи інша педагогічна ситуація. Прийоми задають характер взаємодії педагога з дітьми в рамках ситуації, утвореної за допомогою цього прийому. На відміну від методу прийом менш стійка категорія, яка не має регламентацій ні по їх поєднанню, ні по послідовності застосування.

Розглянемо деякі прийоми, спрямовані на реалізацію методів емоційного впливу.

Прийом створення емоційно-насиченого фону. Суть цього прийому полягає в створенні настрою, позитивної мотивації на майбутню діяльність, спілкування, підтримку пізнавального інтересу, активності дітей під час виконання праці, фізичних вправ, інших видів діяльності. Даний прийом сприяє досягненню якісного результату і до теперішнього часу є одним з найпопулярніших механізмів впливу на емоції дітей. Емоційно-насичений фон створюється за допомогою спеціально підібраного

музичного супроводу (інструментальні, вокальні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів, пісенна народна творчість, ін.) візуальних засобів (світлові ефекти, застосування видовищних видів мистецтва, т. д.), фольклору (лічилки, скоромовки, ін.), довірчого емоційного контакту педагога з дітьми та ін.

При використанні цього прийому необхідно орієнтуватися на розв'язувану з його допомогою освітню задачу (пізнавальну, практичну, ігрову, ін.), узгоджувати його оформлення зі способами виконуваних дій, специфікою виду дитячої діяльності. Наприклад, в руховій діяльності доцільніше використовувати відповідний музичний супровід, в художньо-мовної, крім музичного супроводу, залучати видовищні види мистецтва, ін.

Важливе значення має характер зорових, звукових, тактильних, інших впливів на дітей, цілеспрямована регуляція інтенсивності, тривалості фонові сторони, що забезпечує емоційний вплив на дітей.

У молодшому дошкільному віці емоційно-насичений фон, як правило, малої інтенсивності, з обов'язковою позитивною валентністю (приємні, радують, заспокійливі відчуття).

Прийом ігрової драматизації, завдяки якому дитина може займати позицію переживає і, за допомогою ігрових дій, вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано – від імені будь-якого персонажа; в рольовому втіленні висловлювати своє ставлення до різних сторін навколишнього життя. Проявляючи себе в певній ролі, дитина як би «приміряє» на собі емоції іншого (казкового персонажа, вигаданого героя та ін.) «вбирає» їх в себе деякий час живе ними, осягаючи тим самим цінні сторони життя, культури. Вдало сформульовані питання педагога під час або в кінці драматизації, спонукають дітей аналізувати робити висновки і узагальнення, рефлексувати і оцінювати свій особистісний досвід, що дає можливість пізнавати «світ розумом і серцем» В. О. Сухомлинський.

Діти можуть розігрувати епізоди з казок, рольові діалоги з ілюстрацій, самостійні імпровізації на теми, взяті з життя. У молодшому дошкільному віці діти в основному імітують характерні рухи казкових персонажів, в середньому

дошкільному віці – здійснюють художньо-образні дії, використовуючи різні виразні засоби, в старшому дошкільному віці простежується, більшою мірою, творча самостійність в передачі образів.

Використання прийому ігрової драматизації допомагає подолати невпевненість в собі, боязкість, пов'язану з труднощами спілкування, взаємодії, подолати страх, а також забезпечує подібний характер осягнення освітнього матеріалу. Важливо, щоб діти виконували не тільки ролі позитивних персонажів, але і негативних – злих, дитина позбавляється від почуття страху перед злими силами.

Прийом ігрової драматизації забезпечує не тільки успішність емоційного осягнення змісту освіти, але і, як показало експериментальне дослідження, згуртуванню дитячої групи, надає психотерапевтичний вплив на дошкільнят

Вказані прийоми і інші, які в самих різних поєднаннях використовують творчо працюють педагоги, в своїй педагогічній сутності забезпечують реалізацію групи методів емоційно опосередкованого впливу на дітей. Прийоми, що входять в цю групу методів, не прив'язані автоматично до тих чи інших моментів процесу освіти. Їх використання слід постійно продумувати, враховуючи особливості вікової групи дітей, кожної дитини. Однак деякі вказівки про фактичну освітньої ролі тих чи інших способів впливу на дошкільнят можливі. Особливо важливо емоційність, яскравий початок. Так, на етапі ознайомлення з новими явищами, способами дій одним з реально дієвих є виразний, що викликає сильні емоційні реакції прийом створення ситуації новизни. У тих групах, де ослаблений інтерес до пізнавального матеріалу, доцільно використовувати емоційно насичений фон, емоціогенні ситуації. Емоційний вплив значно посилюється, якщо педагог вводить ігрові драматизації, змагальні ситуації, ситуації успіху.

Таким чином, процесуальна сторона емоційно розвиваючого освіти дошкільнят здійснюється засобами виховання, її становить група методів і прийомів емоційного впливу, що забезпечує засвоєння змісту через переживання, емоційне прийняття, пробудження емоційного ставлення до світо пізнання в цілому.

2.5. Педагогічні умови ефективної реалізації емоційного компонента освіти дошкільників

Ефективність освоєння емоційного компонента залежить від умов, що забезпечують успішність його реалізації, а також результативність емоційно розвиваючого освіти в цілому. Поняття «умова» має кілька значень – обставина, вимога, встановлене правило. У філософії категорія «умова» означає ставлення предмета до оточуючих його явищем, без яких він не може існувати. А. М. Новіков, відзначаючи, що поняття «умова» вказує, що це те, від чого залежить щось інше (обумовлюється), визначає «педагогічні умови» як обставини процесу навчання і виховання, які обумовлюють досягнення раніше поставлених педагогічних цілей. Слідуючи цим поглядам, в поняття педагогічні умови ми включаємо спеціально створювані обставини, необхідні для досягнення освітніх цілей, повноцінного емоційно-особистісного розвитку дітей у виховно-освітньому процесі дошкільних установ.

У педагогіці дошкільного дитинства позначені загальні умови успішного протікання педагогічного процесу в дошкільних установах. До них відносяться:

- санітарно-гігієнічні: провітрювання групових кімнат, вологе прибирання, наявність предметів особистої гігієни, ін.;
- естетичні: художнє оформлення групових кімнат, залів, холів, наявність предметів мистецтва, ін.;
- матеріальні: забезпечення іграшками, посібниками, меблями, достатність роздаткового матеріалу, ін.;
- організаційні: створення предметно-ігрового середовища, виконання режиму дня, ін.

Всі зазначені групи умов, безсумнівно, значимі і при реалізації емоційного компонента освіти, оскільки відносяться до числа загальних, універсальних. Однак, як показав теоретичний аналіз проблеми, для засвоєння змісту освіти через емоційне сприйняття і прийняття його дітьми, для повноцінного здійснення емоційного

розвитку дітей в цілому важливо враховувати ще ряд специфічних умов. Такими умовами є єдність і взаємозв'язок власне-емоційного і опосередковано-емоційного розвитку дошкільнят, емоційний характер спілкування з дітьми, турбота про емоційне благополуччя дітей; дотримання балансу між діяльностями, регламентованими педагогом і вільної самостійною діяльністю дітей.

1. Єдність і взаємозв'язок власне-емоційного розвитку і опосередковано-емоційного розвитку дітей.

Послідовне включення емоційного компонента в виховно-освітній процес дошкільного закладу пов'язано з реалізацією власне-емоційного і опосередковано-емоційного розвитку дошкільнят. Незважаючи на відмінності в їх змісті, в цілісному педагогічному процесі ці два напрямки тісно взаємопов'язані і тільки в своїй єдності дозволяють вибудувати новий підхід до дошкільної освіти емоційно розвиваючого характеру. Так, позитивні зміни в емоційному реагуванні (власне-емоційний розвиток) служать сприятливою основою емоційно опосередкованого сприйняття навколишнього світу, пізнання явищ природи, соціального життя, ін., яскравого прояву емоційного і емоційно-ціннісного ставлення дітей до світу, самореалізації дошкільнят в різних видах дитячої діяльності (опосередковано-емоційний розвиток). Досвід експресивного самовираження, що пов'язано з розумінням дитиною «мови емоцій», форм їх зовнішнього вираження, забезпечує успішність застосування методів емоційно-образного впливу, спонукання до співпереживання, актуалізації суб'єктної позиції дитини в спільних видах діяльності, ін.

У свою чергу процес емоційно опосередкованого світо пізнання (наприклад, розвиток вміння сприймати різні типи образності: метафоричність, сюжетність, багатозначність образів), сприяє прояву самобутнього індивідуально неповторного підкреслення експресивного самовираження, збагаченню уявлень про емоційні стани, словника емоційної лексики та ін.

2. Емоційний характер спілкування педагога з дітьми.

Спілкування-основа розвитку людини, спосіб буття особистості (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн). Це означає, що кожен віковий період,

включаючи і дошкільний, може бути зрозумілий і розкритий через особливі, що відрізняють цей період, форми спілкування. Відомо, що першою формою міжособистісної взаємодії дорослого з дитиною виступає - емоційно-особистісне. З появою двох провідних новоутворень-ходьби і мови, емоційне спілкування починає поступатися ситуативно-діловому, пізнавальному. З його появою абсолютно не обґрунтовано, починають відсуватися на задній план чисто емоційні контакти з дитиною, трансформуючись у фонову сторону навчання, виховання дітей, освіти в цілому. Розвиток інтелекту, волі, інших особистісних структур не тільки не повинно пригнічувати емоційну сферу дітей, а навпаки, постійно збагачувати, розширювати діапазон засобів, що дозволяють розцвічувати чуттєвий світ дітей новими яскравими враженнями, переживаннями, зберігаючи тим самим чисто емоційну спільність. Варто відзначити, що це положення знаходить відображення в ряді сучасних досліджень психологів (А. Д. Кошелева, С. Ю. Мещерякова, Є. О. Смирнова, ін.). Як справедливо зазначає А. Д. Кошелева оволодіння предметним світом не повинно здійснюватися за рахунок ослаблення або руйнування емоційного контакту дитини з близькими дорослими, емоційної атмосфери взаємодії в цілому. Будь-яке спілкування педагога з дітьми має нести емоційну забарвленість. І з розвитком малюка емоційне спілкування, безсумнівно, має залишатися в спільному житті дорослого і дітей визначальним типом, пронизувати всі напрямки і форми педагогічної роботи. Воно відноситься до «живого» людського спілкування, що породжує духовну близькість і довіру; дає свободу і право на вираження своїх переживань, є однією з умов емоційного благополуччя дітей.

Можна виділити два основних способи емоційного впливу на дітей в процесі спілкування:

- прямий, безпосередній вплив на емоційну сферу, спонукання до переживання. Це досягається змістом мови педагога: використанням образних слів, виразів, піднесенням комічного, жартівливого ін., емоційної забарвленістю звернень до дітей, наприклад:

– А зараз, найголовніший сюрприз!

– Чому ти так вчинив?

– Заспокойся, не варто так переживати!, ін.

Строгий погляд може замінити оцінку непорядного вчинку, а міцні обійми висловлять радість зустрічі, для цього педагогу вкрай необхідно володіти «мовою рухів», що дає йому можливість спілкуватися з дітьми не тільки в мовній формі, але і на невербальному рівні. Емоційна забарвленість спілкування створює атмосферу щирості, справедливості і взаємодовіри, забезпечує багатство особистісних проявів, свободу вираження почуттів, знижує ризик виникнення конфліктних ситуацій. У такій атмосфері всі повідомляються дитині пояснення, поради, прохання, т.п. сприймаються як необхідні і важливі. Втрата віри в справедливе вирішення питань часто є причинами пригніченого стану, виникнення страхів, агресивності, відмови від спілкування, участі в діяльності, а в ряді випадків взагалі відвідування дошкільного закладу.

У взаємодії з дітьми не можна допускати пересичення, формальних впливів на емоційну сферу. Наприклад, постійно звучить радісно-піднесена мова педагога з посмішкою на обличчі притупляє гостроту сприйняття інформації, призводить до порушення діалогу, в основі якого лежать часом дуже тонкі, довірчі відносини. Теж саме можна сказати і про переважання негативної емоційної забарвленості мови педагога. Негативні емоції гасять впевненість в собі, бажання діяти, експериментувати, творити, т. д.

Емоційна культура педагога за своєю значимістю не повинна поступатися інтелектуальною, а її розвиток – по праву стати необхідним напрямком професійної підготовки фахівців дошкільного профілю, умовою успішності процесуальної сторони емоційно розвиваючого освіти, яка реалізується засобами виховання.

3. Турбота про емоційне благополуччя кожної дитини.

Повноцінна організація освітнього процесу неможлива без урахування такої сторони особистісного прояву як емоційне самопочуття дітей, яке виражається у вигляді емоційного благополуччя або неблагополуччя. Аналіз змісту нормативно-правових документів, навчальних програм, сучасного дослідницького матеріалу (О.

В. Бадулина, М. В. Воробйова) дає підставу говорити про те, що саме на цій стороні емоційного життя дошкільнят зосереджується основна увага вчених і практиків, центрується сутнісний підхід до керівництва дитячими емоціями.

Емоційне благополуччя є багатоаспектним поняттям. Воно пов'язане і безпосередньо залежно від характеру контактів і відносин (з педагогом, близькими людьми, з однолітками), досвіду емоційного впливу на інших, досвіду організації різних видів діяльності, характеру самореалізації в них. У нашому дослідженні ми розглядаємо емоційне благополуччя, з одного боку, як результат повноцінного емоційного розвитку дітей, а з іншого – як важлива умова, що забезпечує успішність виховно-освітнього процесу. Звідси, з одного боку, повноцінне здійснення педагогічної роботи з емоційного розвитку, є та сприятлива основа, що забезпечує емоційне благополуччя дітей. Наприклад, формування уявлень про емоції, зміцнює «імунітет» до негативних соціальних впливів, забезпечує адекватне реагування, ставлення до вчинків людей, орієнтацію на пріоритет гуманних способів спілкування, вирішення різного роду конфліктних ситуацій.

З іншого боку поведінка, діяльність дітей у повсякденному житті, у вільній самостійній діяльності настільки насичена різнохарактерними особистісними проявами, ситуативними формами поведінки, пов'язаними із задоволенням потреб, статусним становищем дитини, характером взаємин з однолітками, організаційними вміннями і здібностями, що вимагає спеціального розгляду цього питання, виділення факторів, що забезпечують емоційне благополуччя дітей. Переконливим підтвердженням тому може служити дисертаційне дослідження В. Р. Лісіної, в якому детально аналізується три типи ситуацій, що призводять до емоційного дискомфорту:

1 тип пов'язаний з незадоволенням потреби в емоційній близькості з педагогом: некоректне використання педагогом довірчих повідомлень дитини, відхилення педагогом пропозиції про спільну діяльність, відсутність у педагога інтересу до його діяльності;

2 тип пов'язаний з незадоволенням потреби в спілкуванні з однолітками: відсутність в групі кращого однолітка, відхилення однолітком пропозиції дитини про спільну діяльність, зневага однолітків до повідомлень або пропозицій дошкільника;

3 тип - пов'язаний з незадоволенням потреби дитини в досягненні успіху в діяльності: розбіжність задумів учасників спільної діяльності, жорстка регламентація самостійної діяльності дошкільника з боку педагога, ін.

Важливий педагогічний сенс несе регулярне спостереження за емоційним життям дітей в групі і заповнення індивідуальних карт - схем. Педагог має можливість визначити, які емоції переважають у дитини в індивідуальній діяльності, у взаємодії з оточуючими, які ситуації залишають його байдужим і, навпаки, викликають бурхливі реакції; визначити причини, що викликають емоційне неблагополуччя і властивий йому тип реагування. Такі емпіричні матеріали дають можливість виявити природні коливання в динаміці емоційних проявів, продумати тактику індивідуальної педагогічної роботи. Особливу увагу необхідно звертати на дітей, у яких простежується переважання підвищеної збудливості, напруженості, скутості, бажання заподіяти біль іншому, образити, т.п. часті випадки таких проявів повинні насторожувати, оскільки є ознаками емоційного неблагополуччя і припускають проведення корекційної роботи.

В узагальненому вигляді найбільш значущими проявами турботи про емоційне благополуччя дітей є:

- систематичне спостереження за дітьми, їх індивідуальними проявами в різних видах діяльності, спілкуванні з метою виявлення та усунення причин, що викликають травмуючі переживання;

- активна участь педагога в емоційному житті дітей;.

- довірчий характер спілкування з кожним на основі розуміння;

- забезпечення емоційної підтримки кожному з використанням як вербальних засобів (побажання, розрада, роз'яснення способів виходу з ситуації емоційного неблагополуччя), так і невербальних (прояв уваги, ніжності, чуйності, т. д.);

- розвиток інтересів до різних видів дитячої діяльності, збагачення організаційного досвіду дітей;

- зняття жорсткої тимчасової і методичної обмеженості в проведенні освітньої роботи, що скорочує кількість перерваних діяльностей, запобігає обмеженість у спілкуванні.

Погоджуючись з думкою вчених про те, що емоційне благополуччя кожної дитини повинно постійно підтримуватися педагогом, одночасно вважаємо, що в житті дітей повинен мати місце і емоційний дискомфорт, якщо він носить ситуативний характер і не приймає стійких патологічних форм, типу стійкого негативного ставлення до спілкування, діяльності, частих проявів тривожності, агресивності, особистісно-обумовлених страхів, тощо.

Пережиті стану емоційного дискомфорту породжують чутливість до несприятливих впливів, переживань інших, збагачують власний життєвий досвід дітей. Так, пережиті стану досади, сорому, образи, провини, ін., роблять дитину більш чуйним, а допомагає поведінка усвідомленим і неформальним.

Висновки другого розділу

Здійснюючи дослідження ми, з'ясували, що:

1. Емоційний компонент в єдності власне-емоційного і опосередковано-емоційного розвитку повинен знаходити відображення в змісті освіти дітей дошкільного віку. Дотримуючись сучасних вимог до формування змісту освіти, його проектування будується в напрямку розкриття основоположних принципів, завдань і педагогічних засобів, що відповідають закономірностям вікового становлення дитячих видів діяльності.

2. В ході дослідження були виділені принципи, що лежать в основі відбору освітніх завдань власне-емоційного розвитку дітей 3-7 років. До них відноситься облік взаємозв'язків в системній організації психіки дитини, етапності педагогічної роботи, закономірності змін емоційної сфери в дошкільному віці.

3. Проведене дослідження дозволило визначити послідовність конструювання змісту опосередковано-емоційного розвитку, спрямованого на образне осягнення навколишнього світу через проектування матеріалу, що збагачує дітей художніми і ціннісно-орієнтованими образами. Принципами конструювання змісту, спрямованого на розвиток емоційно-художнього типу образності служили дотримання логіки руху від естетичного твору до створення багато зв'язних емоційно-художніх образів, орієнтація на формування динамічних систем уявлень. Основними принципами конструювання складу ціннісно-орієнтованого змісту є принцип динамічності, емоційний характер прийняття дітьми цінностей, принцип доступності, діяльнісний характер осягнення образного матеріалу.

4. Для засвоєння емоційного компонента повинні бути свої методи, прийоми і педагогічні засоби, які в своїй єдності утворюють процесуальну сторону емоційно розвиваючого виховання. Викликано це тим, що емоційне осягнення світу вимагає використання особливих способів впливу на особистість, що відрізняються від тих які застосовуються при впливі на інтелектуальну сферу, пізнавальні процеси

та ін. виходячи зі змістовної спрямованості емоційного компонента, виділяються методи і засоби власне-емоційного розвитку і опосередковано-емоційного розвитку.

5. Методи власне-емоційного розвитку пов'язані з напрямками емоційного розвитку. Звідси, збагачення емоційного реагування здійснюється через використання методів сенсорного впливу, розвиток емоційної експресії - за допомогою застосування методу фізичної дії, спрямованого на відображення емоційних переживань в ході здійснюваних дій, методу імпровізацій; розвиток уявлень про емоції і словника емоційної лексики - за допомогою розвиваючих ігор і вправ.

6. Процесуальну сторону опосередковано-емоційного розвитку складають методи емоційного впливу. Дотримуючись положення про своєрідність форм емоційного реагування, послідовності їх прояву в дошкільному віці, групу методів емоційного впливу складають чотири методи: метод емоційно-сенсорного впливу, що будується на актуалізації короточасних емоційних реакцій; метод контрастного зіставлення, що будується на механізмі емоційної диференціації, метод спонукання до співпереживання, що будується на ідентифікації, метод емоційно-образного впливу, що будується на прояві емоційного відокремлення.

7. Методи емоційно розвиваючого виховання, складові процесуальну сторону емоційного компонента реалізуються через безліч прийомів. Специфічними прийомами, включеними в методи власне-емоційного розвитку є прийоми: актуалізація відчуттів в рухах, несподіваної зміни ігрового контексту, імпровізації, читання художньої літератури, ін.

8. Емоційний компонент може успішно реалізовуватися, якщо виховно-освітній процес здійснюється в певних умовах. В ході дослідження були виявлені умови, що забезпечують успішну реалізацію даного компонента: єдність і взаємозв'язок власне-емоційного та опосередковано-емоційного розвитку дошкільнят, емоційний характер спілкування з дітьми, турбота про емоційне благополуччя дітей; дотримання балансу між діяльностями, регламентованими педагогом і вільної самостійною діяльністю дітей.

ВИСНОВКИ

Необхідність розробки теорії і методики емоційно розвиваючої освіти, що знаходиться відображення в емоційному компоненті обумовлена об'єктивними соціально значущими факторами. Постановка цієї проблеми і переклад її в площину реального практичного вирішення дозволяє наповнити життєдіяльність дошкільнят ціннісним змістом, привнести в неї дивовижне поєднання різноманітних відтінків і звучань дитячої душі, сприяє становленню індивідуальності дитини, його сприйнятливості, чутливості до інших, забезпечує успішність особистісного розвитку в цілому.

У дослідженні обґрунтовується трикомпонентна структура дошкільної освіти, що включає в себе емоційний, інтелектуально-пізнавальний і діяльнісно-практичний компоненти. Про те найбільш детально проаналізовано емоційний компонент.

Подальший аналіз емоційного компонента, як включеного в виховно-освітній процес дошкільних установ, дозволив охарактеризувати його місце в кожній групі діяльностей. Найбільш значимо його місце у всіх видах художньо-творчої та ігрової діяльності, де цей компонент присутній як у змістовній спрямованості, так і в процесуальній частині їх реалізації.

Розроблено концепцію реалізації емоційного компонента в процесі освіти дітей дошкільного віку, яка містить: методологічні положення про необхідність враховувати функціональну психофізичну єдність діяльності організму дитини як цілісної системи, послідовність ускладнення форм емоційного реагування: короткі емоційні реакції, емоційна диференціація, ідентифікація, емоційне відокремлення; закономірність змін емоційної сфери в дошкільному віці в контексті соціалізації; необхідності звернення до життєвого досвіду дітей, що дозволяє актуалізувати особистісні ресурси в різноманітті індивідуальних особливостей кожного; теоретичні положення про зміст і структуру емоційного компонента, принципи його проектування і реалізації; методичні положення про методи, прийоми виховання,

педагогічних засобах, що забезпечують успішність власне-емоційного і опосередковано-емоційного розвитку дітей.

Проведене дослідження дало можливість конкретизувати наукове уявлення про сутнісні характеристики емоційного компонента. Він включає в себе дві нерозривно зв'язкових між собою одиниці: власне-емоційне і опосередковано-емоційне, процес засвоєння яких детермінований індивідуальністю дитини, особливостями життєвого досвіду, протікання психічних процесів.

Встановлено, що емоційний компонент повинен знаходити відображення в змісті освіти на всіх рівнях його проектування. Розроблено основи проектування: власне-емоційний розвиток включає комплекс освітніх завдань і педагогічних засобів, що будуються з урахуванням закономірності змін емоційної сфери в дошкільному віці, етапності становлення форм емоційного реагування в чотирьох напрямках: розвиток емоційного реагування, експресії, уявлень про емоції і словника емоційної, лексики; опосередковано-емоційний розвиток полягає в фіксації двох типів образного змісту: художнього і ціннісно-орієнтованого, підставами для відбору якого служили: орієнтація на духовні традиції, загальнолюдську культуру, історію суспільства і конкретного етносу, гуманістична спрямованість, особистісний підхід, обмеженість в кількісному відношенні і узагальнений характер осягнення, що забезпечує гармонізацію відносин людина.

На всіх етапах конструювання образного змісту, необхідно керуватися наступними принципами: динамічності-осягнення в варіативному контексті; доступності-активне сприйняття дітьми, можливість словесного позначення; діяльнісний характер осягнення, що пов'язано із забезпеченням можливості опанувати ним в умовах підтримки різнопланової особистісної активності дітей.

Змістовне вивчення емоційного компонента дало можливість виявити і описати функції, які він виконує у виховно-освітньому процесі дошкільних установ: інтегративна, комунікативна, соціалізуюча, розвиваюча, прогностична.

Отримані в ході дослідження знання про функції емоційного компонента дозволили розкрити його значимість, продуктивність емоційно розвиваючого виховання і освіти в цілому.

Розроблена модель емоційного компонента реалізована в процесуально орієнтованому контексті. В ході наукового дослідження розкрито методичний супровід процесу емоційного розвитку. Виявлено метод фізичної дії, спрямований на відображення емоційних переживань в ході здійснюваних дій, метод імпровізацій; комплекс розвиваючих ігор і вправ. Методичний супровід опосередковано-емоційного розвитку складають методи емоційного впливу: метод емоційно-сенсорного впливу, контрастного зіставлення, метод спонукання до співпереживання і емоційно-образного впливу, що забезпечують емоційний характер світо пізнання, прояв ставлення до діяльності, ін.

Вважаємо, що реалізація емоційного компонента у виховно-освітньому процесі дошкільних установ стає ефективною при дотриманні наступних умов: єдність і взаємозв'язок власне-емоційного і опосередковано-емоційного розвитку, емоційний характер спілкування з дітьми, турбота про емоційне благополуччя дітей; збалансованість між діяльностями, регламентованими педагогом і вільної самостійною діяльністю дітей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття проблеми емоційно розвиваючої освіти дітей дошкільного віку. До перспективних напрямків її подальшого дослідження можна віднести:

- вивчення педагогічних умов емоційного розвитку з позиції гендерних особливостей дітей, наступності в емоційному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;
- розробка індивідуальних програм емоційного розвитку дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку, що реалізуються в дошкільних освітніх установах;
- професійна підготовка майбутніх вихователів до емоційно-розвиваючого виховання, освіти дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. (2014). «Педагогічна конституція Європи» як проект освітньої політики XXI століття. *Гілея*, 83, 180–182.
2. Бабанський, Ю. К. (1982). *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика.
3. Барбіна, Є. С. (1998). Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). АПН України, Інститут педагогіки і психології, Київ.
4. Бахтин, М. М. (1991). *Философская культура XX века*. (Вып. 1). Санкт-Петербург: [б.и.].
5. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.
6. Бех, І. Д. (2018). Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 1, 5-10.
7. Беленька, Г. В. (2009). *Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія*. Київ.
8. Білецька, С. В. (1995). *Взаємовідносини учителя й учня у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), ХНПУ імені Г.С.Сковороди.
9. Блонський, П. П. (1934). *Педологія*. М.
10. Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте. Мастера психологии*. СПб. [и др.]: Питер.
11. Бойко, А. М. (2012). Суб'єкт-суб'єктні відносини – теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, Ч.1, 3–17.
12. Борин, Г. (2015). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку. 1, 9–12.

13. Борин, Г. В. (2009). *Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль.
14. Бусел, В. Т. (Ред.). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун.
15. Выготский, Л. С. (1983). Проблема возраста. М. : Педагогика.
16. *Выготский, Л. С. (1991). Педагогическая психология* М.: Педагогика.
17. Гаврилюк, О. О. (2007). *Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами поза аудиторної роботи*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка, Кіровоград.
18. Газман, О. С. (1989). Базовая культура и самоопределение личности. *Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы* (с. 5–11). Москва: АПН.
19. Гастев, А. К. (1921). *Как надо работать*. М
20. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця».
21. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
22. Гончаренко, С. У. (Уклад.), Ничкало, Н. Г. (Ред.), (2000) *Професійна освіта: словник*. АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Вища школа.
23. Гуревич, Р. С. (2014). Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. В *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: Методологічний семінар, Київ, 3 квітня* (Ч. 2, с.137–143). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
24. Давыдов, В. В. (1916). *Проблемы развивающего обучения*. М.
25. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.

26. Дерев'янка, С. П. (2008). Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 1. С.96-104
27. *Державний стандарт початкової загальної освіти* (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
28. *Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років* (3-тє вид., доопр. і доп.). наук.кер. проекту: О.В. Огневюк, К.І. Волинець, наук. кер. програмою: О.В. Проскура та ін. Київ, 2012. 492 с.
29. Довженко, Т. О. (2016). *Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи с сім'єю*. Харків.
30. Духнович, О. В. (1961). Народна педагогія. В С. А. Литвинов (Ред), *Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки* (с. 517–522). Київ: Радянська школа.
31. Загородня, Л. П., Тітаренко, С. А. (2010). *Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу*. Суми.
32. Занков, Л. В. (1982). *О предмете и методах дидактических исследований*. М.: Педагогика.
33. Запорожец, А. В. (1969). *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия.
34. Зарицька, В. В. (2011). *Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти*. Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи : матер. Всеукр. наук.- практ. конф. (м. Київ, 28 квітня 2011 р.). Київ : Ін-т сучасн. підр., 92 с.
35. Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология*. Москва: Логос
- Дубічинський, В. В. (Ред.). (2008). *Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів*. Харків: Школа.
36. Кант, И. (1993). *Критика чистого разума*. Н. О. Лосского (Ред.). С.-Пб.: Изд-во «Гаймаут».

37. Клепко, С. *Цінності буття й цінності освіти*. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2028/1/Klepko.pdf>
38. Козлова, С. А. (2000). *Дошкольная педагогика*. М. : Академия.
39. Колодця, Д. А. (1909). *Детские игры, их психологическое и педагогическое значение*. М.: Моск. кн. изд-во.
40. Колтунович, Т. А., Поліщук, О. М. (2018). Особливості емоційного інтелекту у майбутніх вихователів. *Молодий вчений*. 4 (56). С. 218–227.
41. Кононко, О. Л. (2010). Обов'язкова дошкільна освіта п'ятирічок: реалії, ризики, сподівання. *Дошкільне виховання*. 8. С. 4-8.
42. Корчак, Я. (1976). *Як любити дітей*. К.: Радянська школа.
43. Кремень, В. Г., Сухомлинська, О. В., Бех І. Д., Огнев'юк В. О., Ткаченко В. М., Саух П. Ю., Дзвінчук Д. І. & Соколова І. В. (2011). *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: I Всеукраїнська науково-практична конференція „Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
44. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность* (2-е изд.). Москва: Политиздат.
45. Лисенко, О. П. (2013). Плідна співпраця дошкільного навчального закладу з родинами вихованців – запорука якісної підготовки до школи дітей-логопатів. *Таврійський вісник освіти*. 2. С. 68-75.
46. Локк, Д. (1960). *Избранные философские произведения* (Т. 2). Москва: Соцекгиз.
47. Лящ, О. П. (2009). Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 1(46). С. 210–216.
48. Макаренко, А. С. (1980). *Книга для батьків*. Київ.
49. Максимова, О. О., Федорова, М. А. (2019). Експериментальне дослідження рівня міжособистісної толерантності у дітей старшого дошкільного віку

в когнітивній та емоційній сферах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 27 (2-2019). С. 323 – 329

50. Манилюк, Ю. (2012). Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 8. С. 11–15.

51. Мельничук, І. В. (2009). *Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей*. Київ.

52. Монтессори, М. (2000). *Помоги мне сделать это самому*. М.: Издат. дом «Карапуз».

53. Новиков, А. М. (1998). *Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении*. М.

54. Олійник, М. І. *Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи* Чернівці. Видавничий дім «РОДОВІД».

55. Павленко, В. В. (2014). Технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В. В. Давидова. *Історичні аспекти, сучасний стан і перспективи розвитку системи дошкільної і початкової шкільної освіти* (с. 11–14). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

56. Пазенок, В. С. (2008). *Філософія*. Київ: Академвидав.

57. Перепелюк, І. Р. (2017). Формування готовності у студентів педагогічних факультетів до педагогічної взаємодії у контексті наступності дошкільного закладу та початкової школи. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич. 7 (150). С. 115-121.

58. Песталотці, Й. Г. (1981). *Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания*. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина (Ред.). М.: Педагогика.

59. Поліщук, В. М. (2010). *Вікова і педагогічна психологія* (3-тє вид.). Суми: Університетська книга.

60. Поніманська, Т. І. (2004). *Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К.: Академвидав.

61. Прусакова, О. А., Сергиенко, Е. А. (2006). Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 4. С. 24–35.
62. Рубинштейн, С. Л. (1976). Человек и мир. *Проблемы общей психологии* (2-е изд.). (с. 253–381). Москва: АПН РСФСР.
63. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер Ком. Сухомлинська, О. В., Савченко, О. Я., Курило, В. С. & Бех І. Д. (2012). *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів*. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка.
64. Сикорскій, І.А. (1909) *Начатки психології*. Изд.
65. Слободчиков, В. І. . (1995). *Основы психологической антропологии. Психология людини: Введення в психологію суб'єктивності*. М.: Школа-Пресс.
66. Сухомлинська, О. В., Савченко, О. Я., Курило, В. С. & Бех І. Д. (2012). *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів*. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка.
67. Сухомлинський, В. О. (1978). *Батьківська педагогіка*. Київ.
68. Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 5). Київ: Радянська школа.
69. Талызина, Н. Ф. (1985). *Управление процессом усвоения знаний*. М.
70. Україна Верховна Рада. Проєкт положення Про дошкільну освіту. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JI06190A.html
71. Україна. Верховна Рада. Закон (1991). *Про освіту*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
72. Україна. Верховна Рада. Закон (2017). *Про освіту*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
73. Ушинский, К. Д. (1910) *Родное слово*. Санкт-Петербург.
74. Ушинский, К. Д. (2009). *Детский мир* М. : Эксмо.
75. Федорович, Л. (1999). Дидактичні принципи моделювання взаємодії сім'ї, дошкільної установи, школи. *Рідна школа*. 9. С. 65-68.

76. Швацька, О. С. (2011). Партнерські взаємини між дошкільним закладом і сім'єю. *Дошкільний навчальний заклад*. 9. С. 47-51.
77. Шинкарук, В. І. (Ред.) (2002) *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис
78. Шпак, М. В. (2011). Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 1 (2) С. 282-287.
79. Щербан, Т. Д. (2001). *Психологічні особливості педагогічної діяльності. Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ.
80. Щербань, П. (2004). Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. 3. С. 67-71.
81. Щетинина, А. М. (1984). Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии*. 3. С. 60-66.
82. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років: освіт. Програма. О. П. Аксьонова та ін.; наук. керівник О. Л. Кононко. Київ: МЦФЕР-Україна, 2019. 487 с
83. Якобсон, П. М. (1960). Проблема психологи емоцій. *Психологическая наука в СССР*. 2. С. 22-42.
84. Apolinarska M. Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole. Warszawa, 1994. S. 58-76.
85. Banach Cz. Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy, Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995. 123 s.
86. Bulera M., Zuchelkowska K. Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców. Toruń : «Akapit», 2006. 135 s
87. Bystroń J. S. Uspołecznienie szkoły. Warszawa, 1933.
88. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, PWN, WarszawaKraków, 1989.
89. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions. *The New York Times*. August 23. 1988. by The New York Times Company. (Reprinted by permission).

URL: <https://www.nytimes.com/1988/08/23/science/sex-roles-reignpowerful-as-ever-in-the-emotions.html>

90. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychol. Inq.* 2004. V. 15. № 3. P. 197–215.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вправи для розвитку емоційних сфери дітей дошкільного віку

1. Вправа на привітання.

Мета вправи: вчити дітей визначати емоції, які вони зараз відчувають.

Із різноманіття фотографій, де зображені діти з різним настроєм діти вибирають фото із настроєм, схожим на свій. Можна розповісти про свій вибір – чому саме це фото, що такого сталося приємного чи неприємного. Дуже гарними для цієї вправи є комплект карток «Емоції».

2. Вправа «Обличчя».

Дана вправа сприяє розвитку розуміння мімічних виразів обличчя та спрямована на вміння розрізнити міміку, самостійно свідомо користуватися мімікою для вираження своїх емоцій.

–В мене є зображення різних емоційних станів. Завдання для дітей полягає у тому, щоб визначити, яке почуття висловлює кожна маска. Я демонструю маски-обличчя по черзі.

–Я роздаю учасникам картки з емоціями (так щоб ніхто не бачив) і даю завдання – виразити за допомогою міміки емоцію, яка зображена на малюнку. Решта учасників повинні визначити, що намагався зобразити учасник.

3. Динамічна вправа. «Маленький привид».

Мета полягає у тому, щоб навчити в прийнятній формі виплеснути накопичений гнів.

Інструкція дітям звучить так: «Зараз ми з вами будемо грати роль маленьких добрих привидів. Нам захотілося трохи побешкетувати і злегка налякати одне одного. Коли я буду плескати в долоні вам треба буде робити руками ось такий рух (зігнути в ліктях руки, пальці розчепірені) і вимовляти страшним голосом звук «У». Якщо я буду тихо плескати, ви будете тихо вимовляти «У», якщо я буду голосно плескати, ви

будете лякати голосно. Але пам'ятайте, що ми добрі привиди і хочемо тільки злегка пожартувати».

4. Вправа «Невдоволення – Задоволення».

Суть її полягає в тому, що дітям треба розповісти історію, при цьому імітуючи звірів і їхні емоційні стани.

Історія про ведмедя. Жив у лісі ведмедик, на вулиці настала пора року весна, стало йому голодно, ось виліз він з барлоги, загарчав, розсердився, нахмурився. (Дітям треба зімітувати ведмедика похмурого, сердитого). А в лісі сніг зійшов, травичка починає де-не-де «прокидатись», пташки починають щебетати, метелики літають. Подивився ведмедик навколо, заусміхався (діти імітують задоволеного, веселого ведмедика.). Повз лисичка бігла, побачила ведмежа, здивувалася (діти зображують лисичку, здивування). А недалеко під кущем зайчик сидів (навпочіпки сідають), прислухався: «Що за шум?», Злякався, причаївся (діти зображують зайчика). Підвівся зайчик, побачив ведмедика і лисичку, зрадів – адже це його друзі зібралися на галявині перший раз після довгої зими, і весело застрибав до них. І стали вони разом – як ви думаєте, що робити? – Радіти, веселитися, грати, стрибати, годувати ведмежа. Вкінці можна задати ряд запитань: чи подобається вам на лісовій галявині? Який у вас настрій? Коли у вас гарний, радісний настрій, що вам хочеться робити? Плавню переходимо до наступної ігрової вправи.

9. Вправа «Я радію, коли ...».

Такі ігри можуть розповісти вам про внутрішній світ дитини, про її взаємини як з батьками, так і з однолітками.

Інструкція дітям: «Зараз я назву по імені одного з вас, кину йому м'ячик і попрошу відповісти: «Іра, скажи нам, будь ласка, коли ти радієш». Іра повинна зловити м'ячик і сказати: «Я радію, коли ...». А потім кинути м'ячик наступній дитині і, назвавши по імені, в свою чергу запитати: «(ім'я дитини), скажи нам, будь ласка, коли ти радієш?». Цю гру можна урізноманітнити, запропонувавши дітям розповісти, коли вони засмучуються, дивуються, бояться.

Ігри на розвиток емоційної сфери.

Гра «Знайди м'яч»

Обирається один ведучий. Діти сідають в ряд лицем до нього. За спинами передається невеликий м'ячик або інший предмет. По виразу обличчя та пози ведучий повинен вгадати, у кого м'ячик. Передача м'яча припиняється після сигналу.

Гра «Мімічна гімнастика»

Дитині пропонується виконати ряд вправ для мімічних м'язів обличчя. Наморщити чоло, підняти брови (подив). Розслабитися. Залишити чоло гладким протягом однієї хвилини. Зсунути брови, нахмуритися (серджуся). Розслабити-ся. Повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одно – байдужість). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (страх, жах). Розслабитися. Розслабити повіки, чоло, щоки (лінь, хочеться дрімати). Розширити ніздрі, зморщити ніс (огида, вдихаю неприємний запах). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (презирство). Розслабитися. Посміхнутися, підморгнути (весело, ось я який!).

Гра «Чарівний мішечок»

Перед грою потрібно обговорити з дитиною який у неї настрій, що вона відчуває, може ображена на когось.

Далі дитині пропонують скласти у чарівний мішечок всі негативні емоції: злість, образу, сум. Цей мішечок з усім поганим, що в ньому єсть, викидається. Можна запропонувати дитині самій викинути мішечок. Добре, якщо дорослий теж покладе в цей мішечок свої негативні емоції.

Можна використати ще один «чарівний» мішечок, з якого дитина дістане ті позитивні емоції, які вона хоче.

Гра «Малюємо емоції пальцями»

Дитині пропонується намалювати свої емоції пальцями. Для цього потрібно використовувати баночки з гуашевою фарбою. Можна намалювати свій настрій за допомогою пальців.

Гра «Різнокольорова вода»

Дитині пропонується розфарбувати воду в різні кольори. Запитайте в дитини, як зробити «сердиту воду», «добру», «веселу». Можна розфарбовувати воду в найрізноманітніші настрої. Покажіть дитині, як можна за допомогою однієї і тієї ж фарби отримати різні відтінки і як при цьому зміниться «настрій» води. Наприклад, чорна вода була «сердитою», а сіра стала вже «задумливою».

Гра «Крижинки»

Гра являється продовженням попередньої гри. Вона дуже швидкоплинна, але напрочуд гарна. Заморозьте в холодильнику розфарбовану дитиною воду, а потім розбийте різнокольорові крижинки на дрібні шматочки. Спробуйте викласти візерунок з крижаної мозаїки. Згадайте, який настрій був у розфарбованої води. А який став у отриманого візерунка?

Гра «Настрій»

Діти сидять в кругу і перекидають друг другу м'яч. Ведучий кидає його одному з дітей і називає будь-який настрій або емоцію. Дитина повертає м'яч і називає протилежний настрій. Наприклад:

Веселий – сумний

Добрий – злий

Теплий – холодний

Ясний – темний

Гра «Музика та емоції»

Прослухавши музичний уривок, діти описують настрій музики: весела – сумна, задоволена – сердита, смілива – боязлива, бадьора – втомлена, тепла – холодна.

Гра «Малюємо настрої музики»

Після прослуховування та обговорення характеру і настрою музики можна запропонувати дітям намалювати її.

Гра «Підбери риси до обличчя»

Дітям пропонується визначити емоційний стан намальованих героїв у певних ситуаціях. Діти зображені без рис обличчя.

Гра «Угадай настрої по голосу»

Педагог вимовляє фразу з тембровим відтінком, що відповідає вираженню однієї з емоцій. Дитині пропонують набір піктограм, з яких вона повинна вибрати ту, на якій вираз обличчя відповідає даній емоції.

Гра «На що схожий настрої»

Учасники гри по чергово говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрої. Почати порівняння краще дорослому: «Мій настрої схожий на білу пухнасту хмаринку, а твій?». Вправа проводиться по колу. Дорослий узагальнює – який же сьогодні настрої у всієї групи: сумний, веселий, смішний.

Гра «Тренуємо емоції»

Запропонуйте дітям насупитися, як:

- осіння хмара, розлютована людина, зла чарівниця,

Посміхнутися, як:

- кіт на сонечку, саме сонце, Буратіно, хитра лисиця, радісна дитина, начебто вони побачили диво

Позлитися, як:

- дитина, у якої забрали морозиво, два барани на мосту, людина, яку вдарили

Злякатися, як:

- дитина, що загубилася в лісі, заєць, що побачив вовка, кошеня, на якого гавкає собака

Виразити втому, як:

- тато після роботи, людина, що підняла щось важке, мураха, що тягне велику муху

Зобразити:

- туриста, що зняв важкий рюкзак, дитину, що багато потрудилася, але допомогла мамі, стомленого воїна після перемоги.

Гра «Через скло»

Дітям пропонується сказати що-небудь один одному жестами, уявивши, що вони відділені один від одного склом, крізь яке не проникають звуки. Тему для розмови дитині можна запропонувати, наприклад: «Ти забув надягти шапку, а на вулиці дуже холодно», або «Принеси мені склянку води, я хочу пити», або дитина сама придумає своє повідомлення.

Гра «Живі картинки»

Розглядання ілюстрацій до художніх творів супроводжується аналізом немовних засобів виразності. Після розглядання діти вправляються у наслідуванні зображеним емоційним станом героїв, вираженим зазначеними засобами. На початковому етапі вихователь дає зразок використання цих засобів.

Варіанти:

1. «Зроби, як я» («Повтори за мною», «Покажи, як я»), педагог показує різні способи вираження емоцій персонажів за допомогою немовних засобів виразності. Діти повторюють за ним.

2. Від імені будь-якого персонажа діти виконують різні завдання: піймаємо метелика, підкрадемося до будиночка.

Гра «Уяви собі»

Вихователь запитує дитину: «На чому ти сидиш?». Дитина відповідає. Потім їй пропонується уявити і зобразити, як би вона злякалась, якби сиділа на даху (на верхівці дерева). Дитину запитують: «Що ти побачила?» Потім

пропонують уявити собі і показати, як би вона здивувалась, якби побачила веселу лисичку (великого птаха, ведмедя); як би вона злякалась, якби побачила дракона (чудовисько, Бабу Ягу).

Питання: «Кого зустрів?» Дитина показує, як би вона зраділа, якби приїхала бабуся (брат, друг)

Питання: «Кого проводив?» Дитина зображує смуток від того, що відїхала мама (загубилось цуценя, кошеня, занедужав друг, зламалася улюблена іграшка)

Питання: «На кого розсердився?» Дитина уявляє і зображує, як би вона розсердилась, якби у неї відняли новий велосипед (цукерку, іграшку).

Гра «Зміни голос»

Дітям пропонується уявити собі і зобразити ситуацію, коли Лисиця (Заєць, Вовк) вітає Ведмедя, якого боїться; Лисицю-подружку; Зайця, якого хоче з`їсти.

Варіант. Запропонувати дитині голосом зляканої Оленки попросити грубку (річку, яблуньку) сховати її; виконати пісеньку Кози з казки «Вовк і семеро козенят», голосом Вовка, голосом Кози; сказати голосом одного з трьох ведмедів, щоб було зрозуміло, хто запитує: «Хто сидів на моєму стільці?», «Хто їв з моєї миски?»

Гра «Продовж речення»

Дітям пропонується продовжити речення, у якому дається опис емоційного стану персонажів, зображених на предметних та сюжетних картинках. Після розглядання картинки пропонується гра «Я почну, а ти продовж речення».

1. «У цього зайчика свято. Він... (веселий). На його мордочці...(посмішка). Його очі...(сяють від радості). Вони схожі...(сяють від радості). Вони схожі...(на сонечко з проміннячками). Зайчик з радості плескає...(у долоні) і стрибає...(на одній лапці)».

2. «Цей ведмедик сумний. На його мордочці немає...(посмішки), очі...(сумні). Лапки...(лежать на колінах).

Він сумно опустив...(плечі) і тихо сидить...(на стільці).
Грати йому...(не хочеться)».

3. «Мальвіна дуже здивувалася. Її очі...(широко відкриті),
руки...(притиснуті до щік, до грудей).
Вона викрикнула від несподіванки... («Ах!», «Ох!», «Оце так!»)
і навіть злегка...(присіла)»

4. «Цей гном сильно злякався. Його очі...(широко відкриті).
Від страху він сильно...(тремтить). Руки...(притиснуті до грудей).

5. «Карабас дуже розсердився. Його очі...(дивляться зі злістю, зішурені).
Він» стиснув...(кулаки),
тупотить...(ногами) і голосно кричить... («Я вам покажу!»)».

Гра «Угадай, з якої казки герой»

Дітям пропонується визначити, якому персонажу і з якої казки належать слова, які вихователь вимовляє з відповідною інтонацією. Потім пропонується відповісти на запитання: «Сумно чи радісно говорить герой?», «Швидко чи повільно (тихо чи голосно?)»

Ускладнення: 1.

Слова персонажа вихователь супроводжує характерними виразними рухами. 2. Дітям пропонується самим придумати подібні загадки. 3. Розігрується діалог з літературним героєм. Дитині пропонується поговорити з будь-яким персонажем зі знайомих казок. Педагог дає дитині ляльку, собі бере іншу. Потім веде діалог, втягуючи в нього дитину так, щоб інтонаційно виразити відповідність основним емоціям. Наприклад: зображуючи бабусю, вихователь звертається до дитини, яка зображує онуку: «Чому, онучко, ти така сумна? Не йдеш з подружками погуляти?» Дитина відповідає. Вихователь: «Не сумуй, посміхнися. Проспівай мені веселу пісеньку, розкажи вірш, розсміши бабусю». Дитина виконує прохання.

Гра «Зобрази на обличчі»

Дітям пропонується відобразити на обличчі зміст речення: «холодний вітер», «похмурі хмари», «сонячний день», «чудова веселка», «блиснула блискавка», «спілий кавун», «зелене яблуко», «гіркий перець».

Анкета

«Вивчення стану готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми у процесі їхнього емоційного розвитку»

Шановні вихователі!

Просимо Вас долучитися до вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми у процесі їхнього емоційного розвитку та відповісти на декілька запитань. Анкета є анонімною, а Ваші відповіді буде узагальнено та використано для підвищення ефективності названої підготовки.

Сподіваємось на відверті відповіді та Вашу підтримку!

Стаж роботи _____

Освітній заклад _____

(місто, село) _____

1. Як Ви розумієте поняття:

«Емоції» –

«Емоційний стан» –

«Агресія» –

«Емоційний розвиток» –

«Емоційне вигорання» –

2. Як дитина у Вашій групі виявляє свої негативні емоції:

(підкресліть)

- словами
- діями (їх характер)
- жестами
- мімікою

3. Кому дозволяє дитина заспокоїти себе під час емоційного стресу:

- вихователеві
- ровесникам

- батькам

4. Який настрій переважає у дитини протягом дня (підкресліть) :

- життєрадісна
- незадоволена
- часто жаліється, плаче

5. Чи звертаються до Вас батьки дітей за консультаціями щодо проявів негативних емоцій у дітей? Вкажіть, які проблеми обговорюєте з ними найчастіше.

6. Яким чином Ви вивчаєте особливості емоційного розвитку дитини? (напишіть, які саме)

7. Чи необхідна попередня підготовка вихователів до роботи з дітьми із емоційно збудливими проявами? (так, ні). Чому?

8. Як часто діти Вашої групи відчувають: (рідко, іноді, постійно)

інтерес

радість

подив

сум

гнів

відразу

презирство

страх

сором

провину

9. Які емоції у дітей спостерігаються:

<i>в ігровій діяльності</i>	<i>на занятті</i>	<i>на прогулянці</i>
-доброзичливий інтерес	- агресивність	- радість
- агресивність	- байдужість	- агресивність

- індиферентність	- інтерес	- сум
- відраза	- страх	- незадоволення

10. Назвіть причини, які на Вашу думку, призводять до агресивної поведінки дітей, невпевненості у собі?

11. Які методи Ви використовуєте, щоб позбутися у дітей негативних проявів щодо однолітків? *(напишіть, які саме)*

12. Які на Вашу думку, причини виникнення негативних емоційних станів у дошкільному віці *(підкресліть)*

майбутня розлука з матір'ю чи батьком,
розставання з близькими,
різка зміна звичної обстановки,
прихід до ЗДО,
неприйняття з боку однолітків.

13. Діти якого віку, на Ваш погляд, найбільше страждають проявами емоційної агресії? Чому?

14. З якими труднощами та проблемами в роботі Ви зустрічаєтесь найчастіше?

15. Висловіть свої побажання і пропозиції щодо покращення Вашої професійної діяльності?

16. Чи передбачено у Вашій групі місце для зняття дитиною негативних емоцій? Яким чином вони обладнані?

17. До якої точки зору Ви схиляєтесь:

- а). найважливіше завдання вихователя – дати дітям знання;
- б). найголовніше завдання вихователя – виховання юної особистості;
- в). найважливіше завдання вихователя – розвиток дитини.

Дякуємо за співпрацю!

Карта мотиваційних виборів

Шановні студенти!

Оцініть рівень свого бажання працювати з дітьми дошкільного віку із урахуванням їхнього емоційного стану. Вам необхідно оцінити наведені нижче аргументи щодо наявності бажання організації роботи дошкільниками (балами від 1 до 10).

1	Організація педагогічної роботи з урахуванням особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку	
2	Спільна діяльність з вихователями ДНЗ та батьками для забезпечення емоційного благополуччя дошкільників	
3	Можливість проявити свої лідерські та інші професійно важливі якості	
4	Наявний власний інтерес до педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку з урахуванням їхнього емоційного стану	
5	Прагнення до самоствердження, конкурентоспроможності	
6	Усвідомлення важливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку для формування особистості дитини	
7	Отримання оцінки за проходження практики в дошкільному навчальному закладі	
8	Залежність емоційного розвитку від психологічного, що визначає характер емоційної сфери дитини	
9	Процес емоційного розвитку дитини зумовлює формування особистості дитини	
10	Наявність знань про емоційний розвиток дитини у дошкільному віці та його специфіку	

