

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:
Завідувач кафедри

_____ О.Г. Брежнєва
«__» _____ 2021 р.

**«ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Кирилової Єлизавети Валеріївни

Науковий керівник:
Бухало Олена Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти

Рецензент:
Глазкова Ірина Яківна,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету філології та
соціальних комунікацій Бердянського
державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 2021 р.

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 11 |
| 1.1.Психолого-педагогічна характеристика поняття “емоційний інтелект особистості”..... | 11 |
| 1.2.Особливості формування емоційного інтелекту старших дошкільників..... | 23 |
| 1.3.Педагогічні умови формування емоційного інтелекту дітей шостого року життя в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти..... | 38 |
| Висновки до розділу 1..... | 48 |
| РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 50 |
| 2.1. Характеристика рівнів сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників..... | 50 |
| 2.2. Реалізація педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі дитячого садка.... | 60 |
| 2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи..... | 70 |
| Висновки до розділу 2..... | 77 |
| ВИСНОВКИ..... | 79 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 81 |
| ДОДАТКИ..... | 88 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі велику увагу приділяють дошкільному дитинству як особливому періоду розвитку особистості. Закон України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту” передбачає необхідність забезпечення умов всебічного розвитку дитини, важливим також є розвиток здібностей дитини, та найважливішим є розвиток культурного та інтелектуального потенціалу кожної дитини. Одним з пріоритетних напрямів розвитку дітей є формування уваги до емоцій та почуттів інших людей та емоційної культури.

Оновлена парадигма навчання передбачає особистісно-орієнтоване навчання та виховання дітей. Основним завданням даного навчання є формування емоційної компетентності у дітей, яка забезпечує успіх спілкування та взаємодії з оточуючими людьми. У сучасному суспільстві актуалізується питання збереження психічного здоров'я, що також підсилює інтерес суспільства до даної теми. Розвиток емоційного благополуччя дітей відбувається в значній мірі за допомогою емоційного інтелекту.

За допомогою євроінтеграційних процесів, що відбуваються зараз в Україні, активно розвиваються нові підходи щодо освіти дошкільників, які у свою чергу спонукають зміни, особливо що стосуються психолого-педагогічних досліджень формування емоційно-вольової та соціальної сфери дошкільника. В свою чергу емоційний інтелект тісно відноситься до цих двох сфер, що дає поштовх до вивчення проблеми формування емоційного інтелекту.

У період дошкільного дитинства емоційний світ особливо сильно впливає на усі психічні процеси (мислення, пам'ять, сприйняття, увага та інші). Саме тому, краще починати розвивати емоційний інтелект як можливо раніше. Треба звернути увагу ще й на те, що емоції не закладаються на генетичному рівні, тому велику роль відіграє виховання та соціалізація дитини. Формування емоційного інтелекту допомагає дитині краще

зрозуміти себе та оточуючих людей, свої емоції, та емоції інших, а ще навчитися контролювати емоції.

Ознайомившись з емоціями дитина навчається по новому взаємодіяти з оточуючими людьми, в неї з'являються нові якості: чесність, емпатія, вміння домовлятися та вирішувати проблемні ситуації.

Такі науковці як Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Карабаєва, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Рейпольська, вважають, що формування більшої частини емоційного досвіду дошкільника (емоційне адекватне реагування, саморегуляція, емпатія, тривожність) відбувається в більшій мірі саме під впливом соціального оточення дитини у період дошкільного дитинства.

Великого розвитку зараз набуває інклюзивна освіта, яка скерована на дітей з особливими освітніми потребами. Для цього в закладах дошкільної освіти створюють інклюзивне середовище. У законі України “Про освіту” поняття “інклюзивне освітнє середовище” описується як “сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей” [44].

Особливо актуальною проблемою формування емоційного інтелекту є саме в інклюзивному середовищі. Вміння дитини правильно розуміти емоції (свої та оточуючих), та будувати відношення між подіями та наслідком у вигляді емоцій є однією з важливих умов включення дитини в освітній простір. Особливостями емоційної сфери таких дітей є емоційна нестабільність, часті зміни настрою, невміння розрізняти відтінки емоцій, гіперболізація своїх почуттів та емоцій, порушення самоконтролю, агресивність та інше.

Більш детально ми будемо вивчати розвиток емоційного інтелекту у дітей з затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю. У таких дітей відбуваються значні порушення пізнавальної сфери (пам'ять, мислення, увага та інше), проте емоційна сфера теж має незначні порушення. У більшості випадках такі діти або гіперболізують свої емоції, тобто можуть довго переживати навіть через незначні ситуації та моменти. Ще один

варіант – коли дитина швидко перемикається між емоціями, тому може навпаки відчувати легкість, та сильно не перейматися навіть через значні події у її житті.

Термін “затримка психічного розвитку” розуміється як синдром відставання розвитку психіки або її окремих функцій, наприклад моторної, мовленнєвої, сенсорної. При цьому немає особливих порушень зору, слуху, мовлення або опорно-рухового апарату. Діти, з цієї категорії не являються розумово відсталими. У таких дітей найчастіше проявляються інфантильні риси поведінки особистості та особливо соціальної поведінки.

У свою чергу “розумова відсталість” – це стійке, незворотне недорозвинення на рівні психічної та інтелектуальної діяльності, що пов’язане з уродженою чи набутою органічною патологією головного мозку. При цьому майже в усіх випадках паралельно йде недорозвиток емоційно-вольової сфери, моторики та мовлення.

Для дітей з розумовою відсталістю характерним є те, що вони не потребують у такому великому обсязі пізнанні як їх однолітки, що у свою чергу характеризує недорозвиток пізнавальних інтересів.

Проаналізувавши сучасні освітні програми (“Впевнений старт” (2017), “Дитина” (2016), “Я у світі” (2019), “Дитина в дошкільні роки” (2017), “Українське дошкілля” (2017) та інші) можна сказати, що в їх змістах частково розкриваються завдання щодо емоційного розвитку дитини, але ефективний цей напрям лише тоді, коли відбувається комплексний вплив на емоційно-вольову сферу дитини.

Проблему розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку вивчали такі психологи як Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Є. Ільїн, О. Запорожець, Г. Кошелева, О. Леонтєв, В. Мухіна, Я. Неверович, С. Рубінштейн. Проблему саме емоційного інтелекту досліджували такі зарубіжні вчені як Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Майер, У. Пейн, П. Саловесей, М. Холл та ін. В Україні вивченням емоційного інтелекту займалися І. Андрєєва,

І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Ж. Кучеренко, Е. Носенко, Н. Харченко, А. Чернявська, С. Чечало та ін. Дослідженням емоційного інтелекту тільки з боку педагогіки займалися такі вчені як Т. Бородулькіна, М. Мордвинцева, О. Олійник, М. Шпак.

Питання розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників за допомогою театралізованої діяльності вивчали: М. Андрусенко, Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Сиротич, О. Половіна. Психологічними закономірностями формування емоційного інтелекту дошкільників займалися: Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, Г. Кошелева, О. Кульчицька, В. Мухіна, П. Якобсон та ін.

Такі вчені як: Т. Власова, Л. Давиденко, К. Ігнатова, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Наумова, М. Певзнер, О. Слепович, Т. Стерніна, У. Ульяновка вивчали розвиток емоційного інтелекту у дітей з затримкою психічного розвитку. Емоційно-вольову сферу у дітей з розумовою відсталістю вивчали такі вчені: О. Гриніна, К. Кістенцова, В. Лубовський, В. Петрова, Т. Розанова, Н. Силютіна, Л. Фатіхова, А. Харісова та ін. Проте недостатньо вивченою залишається проблема формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку саме в умовах інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти.

Тож, опираючись на актуальність та недостатню розробку теоретичного та практичного аспектів зазначеної проблеми було обрано наступну тему дослідження: **“Формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти”**.

Об'єктом дослідження є процес формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження полягає у виявленні ефективності теоретично

обґрунтованих та експериментально перевічених педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Завдання дослідження передбачають:

1. здійснення теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти;

2. теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти;

3. уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що процес формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти буде ефективним при дотриманні наступних педагогічних умов: створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків емоційного інтелекту дитини; використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту та зміст матеріалу, що використовується для роботи з дітьми повинен бути емоційним.

Теоретичну основу дослідження становлять: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена; теоретична схема емоцій Я. Рейковського; орієнтація на іншу людину та пошуку оптимального діалогу М. Бахтіна, М. Бердяєва та О. Ухтомського; теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти у закладах освіти (В. Бондар, Н. Борисова, Т. Соловійова, Л. Будяк, Т. Зубарева, А. Колупаєва, С. Миронова, М. Шеремет, Н. Шматко та інші); методи, що впливають на формування емоційного інтелекту які виділила А. Гусєва.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної літератури з метою обґрунтування сутності поняття “емоційний інтелект старших дошкільників в інклюзивному середовищі”; узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних для визначення педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищу закладу дошкільної освіти; аналіз нормативних документів з метою визначення сучасного стану проблеми); емпіричні (анкетування педагогів з метою визначення характеристик проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки дієвості педагогічних умов); статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних педагогічного експерименту).

Дослідження здійснювалося протягом 2020 – 2021 років та охоплювало такі етапи:

I етап (вересень 2020 року – січень 2021 року) – теоретичний. Він був присвячений виявленню сучасного стану проблеми, була визначена методологічна база дослідження, понятійний апарат, гіпотеза, методика організації дослідження, мета, завдання, структура, зміст; визначена модель формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Провідними були методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, аналіз особистого досвіду та методи порівняння і моделювання.

II етап (лютий – вересень 2021 року) – дослідно-експериментальний. На даному етапі використовувалися методи анкетування, бесіди, спостереження та педагогічний експеримент. Простежувалася динаміка формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти, їхнє прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у цьому напрямі; впровадження моделі формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

III етап (жовтень – листопад 2021 року) – узагальнювальний. На цьому етапі опрацьовувались, аналізувались та узагальнювались результати дослідження, уточнювалися теоретичні положення, модель педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти, оформлялися матеріали дослідження.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота виконувалась на базі закладу дошкільної освіти № 129 “Іскорка” м. Маріуполя.

Наукова новизна та теоретична значущість: вперше виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти (створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків емоційного інтелекту дитини; використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту та емоційність змісту навчального матеріалу, що вивчається та надається дітям).

Практичне значення отриманих результатів. Розроблено програму “Світ емоцій та почуттів”, яка складається з комплексу занять та скарбнички ігор та вправ для розвитку емоційного інтелекту. Дану програму можуть використовувати педагоги закладів дошкільної освіти для роботи з дітьми. Окрім цього, результати можуть використовуватися при підготовці науково-методичних матеріалів по роботі зі студентами, при читанні відповідних курсів у закладах вищої освіти та під час підвищення кваліфікації працівників освіти.

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалася шляхом публікацій тез доповідей за матеріалами дослідження. Результати дослідження висвітлювалися на Всеукраїнській Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених, а саме: “До проблеми формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку”.

Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід: збірник наукових робіт учасників Всеукраїнської Інтернет-конференції викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених (м. Маріуполь, Україна, 27 листопада 2020 року). Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2020. “Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект дошкільників»” Дебют : збірник тез доповідей студентів факультету філології та масових комунікацій за результатами участі в Декаді студентської науки - 2021 / за заг. ред. к. політ. н., проф. М. В. Трофименка, д. е. н., проф. О.В. Булатової. Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2021.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дослідження опубліковано в 2 тезах доповідях у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 96 сторінках, з них 80 – основного тексту. В тексті містяться 9 таблиць та 17 малюнків. Список використаних джерел містить 77 найменувань. У роботі представлено 5 додатків, які розміщено на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика поняття “емоційний інтелект особистості”.

Перше наукове згадування, щодо дослідження емоційного інтелекту припадає на початок 1990-х років. В монографії “Психологія емоцій” К. Ізард розповідає про теорію диференціальних емоцій, що базується на зосередженні уваги на окремих емоціях, що сприймаються як мотиваційні процеси.

До основи його теорії входять такі основні моменти:

- базові емоції створюють головну систему людини, яка її мотивує. До цих емоцій відносяться: радість, гнів, здивування, печаль, страждання, вина, огида, сором, презирство та інтерес;
- кожна емоція має мотиваційні властивості, що властиві тільки їй, і більше нікому;
- під час взаємодії базових емоцій надається особлива можливість виражати свої емоції щодо оточуючого по новому;
- взаємодія базових емоцій призводить до посилення одна одної або навпаки гальмування емоційного реагування людини;
- емоційне реагування залежить від особистого сприйняття оточуючого світу за допомогою пізнання, органів чуття та діяльності, що безсумнівно впливають на них [25].

Поняття “емоційний інтелект” на початку дослідження вживали як синонім до поняття “інтелект соціальний”. Власне кажучи, воно виникло під час розробки Г. Гарденом проблематики соціального інтелекту як здатність сходитись з іншими людьми, критично оцінювати настрій та почуття іншого,

та можливість ставити себе на місце іншої людини.

Клінічний фізіолог та психолог Рувен Бар-Он у 1985 році вперше ввів термін “коефіцієнт емоційності” на основі теорії про місце інтелекту та емоцій у структурі особистості. Через деякий час поняття “емоційний інтелект” буде вперше описано Дж. Майєром та П. Саловеєм, але вклад Р. Бар-Она можна вважати першою появою теорії EI. У подальшому психолог відійде від пропонованого їм “коефіцієнта емоційності” на користь поняття “емоційний інтелект” [70].

Існує декілька моделей EI, але найпершою та відомою є теорія, розроблена П. Саловеєм та Дж. Майєром. Так само вони ввели і сам термін “емоційний інтелект”. В їх розумінні він є підструктурою соціального інтелекту, яка включає “здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для керування мислення та дій”. Саме поняття “здатність” і відрізняло це визначення від первісної теорії, яку запропонував Р. Бар-Он.

Під час аналізу різних наукових джерел можна виділити декілька функцій емоційного інтелекту, а саме: адаптивну та стресозахисну (Е. Носенко, Н. Коврига та ін.), регулятивну та рефлексивну (С. Дерев’яненко).

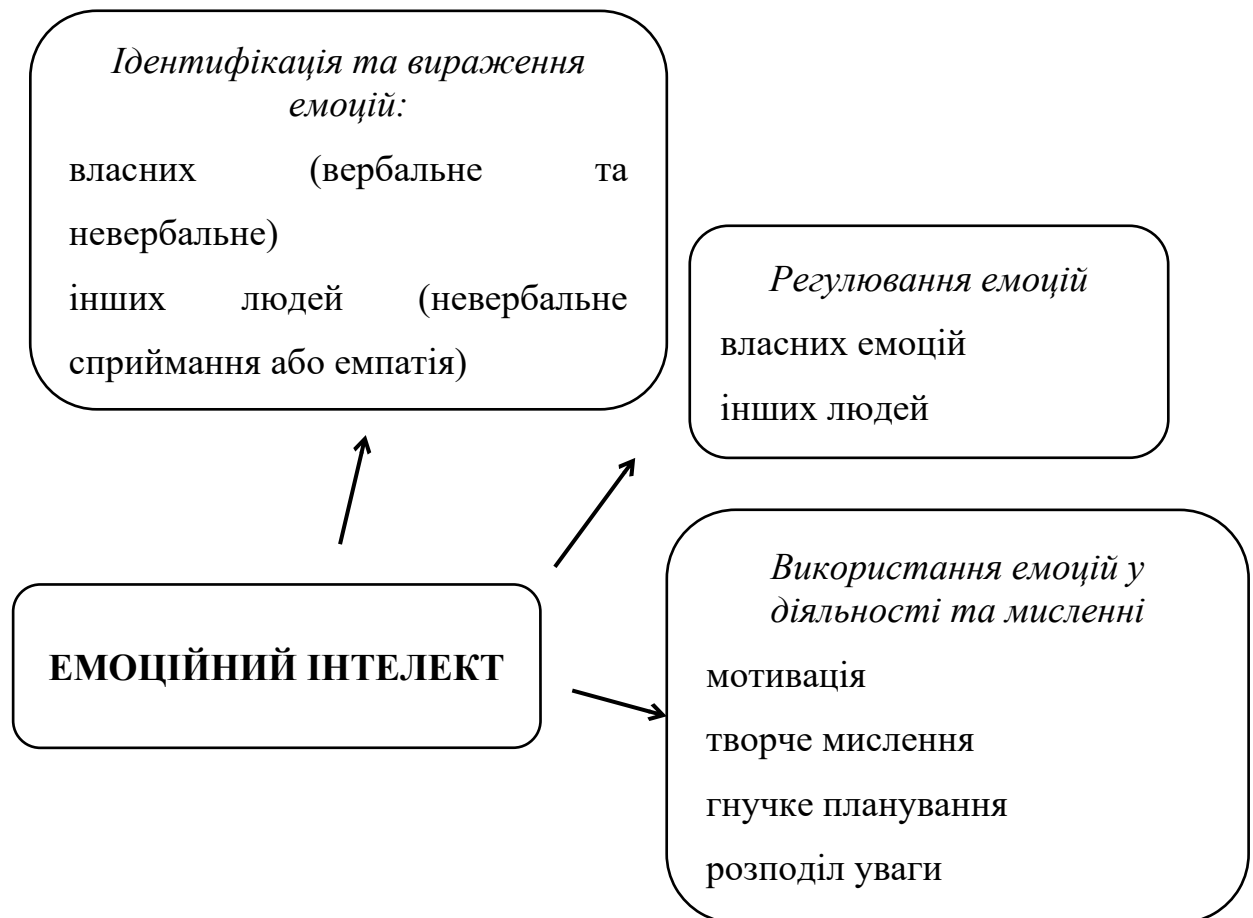
Структуру емоційного інтелекту, різні вчені розуміють по-різному, пропонуємо розглянути деякі з них.

Американський психолог Г. Гарднер виокремлює усього два компонента емоційного інтелекту у своїй концепції:

- 1) міжособистісний (тобто той, що спрямований на емоції інших людей), у його розумінні це емпатія, толерантність, комунікабельність та ін.;
- 2) внутрішньо-особистісний (той, що спрямований на власні емоції людини), це самосвідомість, самооцінка, самоконтроль та рефлексія [52].

У 1990 році Дж. Майєр та П. Саловеї запропонували структуру емоційного інтелекту, виходячи з того, що він розглядався як частина соціального інтелекту. До цієї структури входили три здатності:

ідентифікація та вираження емоцій, регулювання емоцій та використання емоцій у діяльності та мисленні. До кожної здатності входило декілька компонентів (див. рис. 1.1.)



**Рис. 1.1. Структурні компоненти емоційного інтелекту
(за Дж. Майєром та П. Саловесєм)**

На думку авторів, емоційний інтелект представлений у двох сферах, таких як: внутрішньо-особистісний та міжособистісний EI [7].

Якщо другий допомагає призвичаїться до інших людей, навчитися співпереживати, стимулювати їх до різноманітних дій та розібратися у взаємовідносинах з іншими людьми, у той же час перший розуміється як, здатність людини встановлювати зв'язок між своїми думками, почуттями та думками.

У 1994 році Дж. Майєр та П. Саловесей виділили принципи теорії емоційного інтелекту, котрі пов'язані з такими характеристиками як

відповідальність, рівновага, емпатія та обізнаність, що на нашу думку є дуже цікавим, тому пропонуємо переглянути їх більш детально.

Відповідальність. У цьому випадку вона проявляється у тому чи регулює людина свої емоції, які можуть нашкодити іншим людям, чи контролює власні думки, оцінки, приймає належну відповідальність як у щасливих моментах свого життя, так і нещастях, чи не робить у цей момент вона когось винним, а не себе. Та найважливішим у цьому пункті, на наш погляд, є встановлення власних кордонів, що допомагає людині відразу відгородити себе від неприємних ситуацій у його житті [50].

Рівновага. Вважається, що люди с високим рівнем емоційного інтелекту мають змогу врівноважувати функціонування взаємодіючих між собою областей мозку, що відповідають за емоційний досвід життя людини.

Емпатія. Це означає, що людина співвідносить себе з емоціями, почуттями іншої людини та таким чином переймається за нього. Якщо емпатія добре розвинена у людини, то вона дає змогу розвивати емоційну грамотність, тобто точно розуміти та взаємодіяти зі своїми емоціями, та емоціями інших людей.

Обізнаність. Людина повинна розуміти, виділяти різноманітні емоції, їх модальність. Найголовнішим є те, що це бажано робити у “реальному часі”, тобто тоді коли вони виникають, та людина проживає їх [42].

У подальшому структура емоційного інтелекту була доопрацьована, за основу було взяте розуміння того, що емоції також мають різноманітну інформацію щодо відношень людей між собою. Відповідно до цього, емоційний інтелект є здатністю до опрацювання інформації, яку містять різноманітні емоції. Згідно з цим, він включає чотири гілки, кожна з яких відноситься до власних емоцій людини, та іншої людини також:

- Розуміння та вираження емоцій. У цьому випадку розглядається як розуміння справжніх емоцій, та їх копіювання за пантомімікою та голосом.
- Асимілювання емоцій. У цьому випадку розуміється як здатність використовувати емоції як засіб, з допомогою якого можна проаналізувати

різноманітні точки зору на вирішення проблем.

- Розуміння емоцій є здатність розуміти зв'язок між емоціями, їх причини та перехід між різними емоціями. Саме цей компонент впливає на розвиток логічного мислення та розвиток мовлення.

- Свідоме регулювання передбачає контроль над емоціями, усвідомлення своїх емоцій, та здатність до вирішення різноманітних емоційних проблем, впливає на особистісний розвиток.

Щодо моделі Д. Гоулмана, то він розробив так звану “ієрархічну” структуру емоційного інтелекту. Вона включає в себе п'ять складових, а саме:

1. Розуміння власних емоцій. Саме ця властивість EI є найголовнішою, бо саме розуміння емоцій, своїх власних, дає людині можливість правильно їх контролювати та проявляти. Коли людина справді зрозуміє звідки вони йдуть, тобто їх витoki, та ситуацію й характер своїх емоцій, саме тоді вона зможе якнайкраще з ними впоратися;

2. Регулювання власних емоцій. Ця властивість неможлива без першої, адже регулювання емоціями можливе лише тоді, коли людина їх розуміє. Вона виявляється у тому, скільки людина витратила зусиль, які спрямовані на заспокоєння, та зниження свого внутрішнього суму та переживань, та на відновлення саморівноваги;

3. Можливість вмотивувати себе до нової діяльності. Вона проявляється саме у спробах людини направити власні емоції на здобуття мети та якоїсь нової діяльності. Самоконтроль є важливим чинником для досягнення цієї можливості, адже саме він допомагає людині контролювати свої емоції, почуття для більш кращого досягнення поставленої мети;

4. Емпатія. Це здатність розуміти емоції інших людей. Вона підсилює вірогідність людини виявляти співчуття до інших та допомагати їм.

5. Здатність втримувати гарні відносини з іншими людьми. Вона проявляється саме у можливості людини осилувати емоції, що виникають під час спілкування з людьми. Також цю здатність нерідко називають

“соціальним інтелектом”, який є однією з чинників ефективності у відношеннях з людьми та популярності серед них.

Як можна побачити, ці компоненти скеровані не тільки на власні емоції, але й на інших людей, тобто не можливо сказати, що емоційний інтелект це тільки розуміння та керування власними емоціями, до нього відноситься також і розуміння емоцій інших людей, та можливість допомогти людині, тобто емпатія. Пропонуємо переглянути структуру емоційного інтелекту за Д. Гоулманом (див. Рис.1.2).

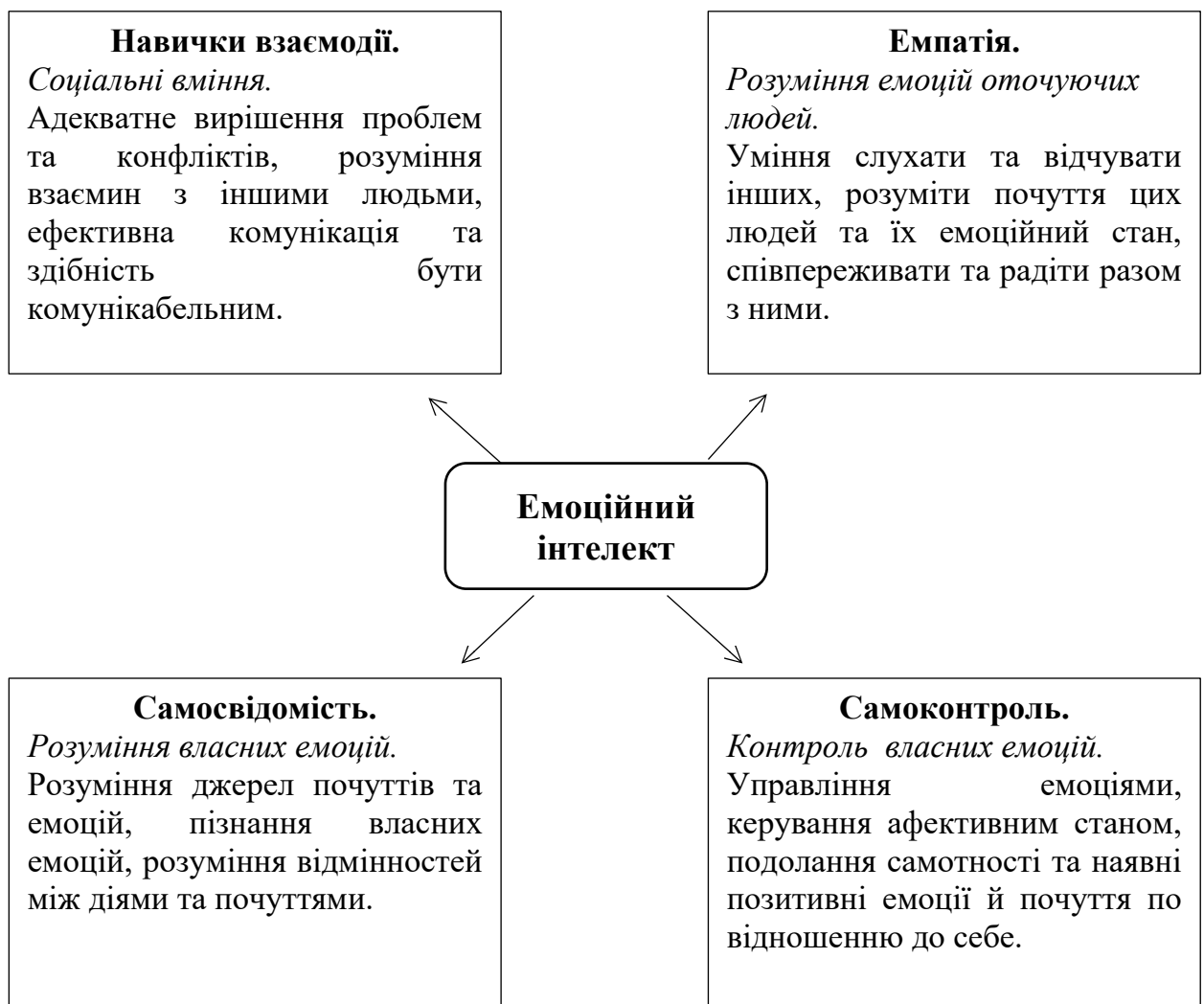


Рис. 1.2. Структура емоційного інтелекту (Д. Гоулман)

Функціонування емоційного інтелекту залежить від трьох механізмів, а саме: емоційність; управління потоком емоційної інформації та

спеціалізовані центральні механізми [73].

Щодо структурних компонентів емоційного інтелекту, то у нашій роботі ми будемо дотримуватися моделі П. Саловея, Дж. Майєра та Д. Карузо. Як відзначалося раніше вона складається з таких компонентів: ідентифікація емоцій та їх вираження; асиміляція емоцій в мислення; розуміння емоцій та свідомо регуляція. Пропонуємо розібрати кожен компонент окремо.

Ідентифікація емоцій та їх вираження. Якщо казати про норму у цьому компоненті, то це вміння проявляти свої емоції відповідно до якихось ситуацій у житті, та при необхідності скеровувати ці емоції на інших людей, на діяльність чи на предмети з якими він контактує. Якщо ж емоції скеровані тільки на щось одне, тобто йде одностороння орієнтація емоцій, то можна сказати що вона збіднює особистість людини [8].

Однією з необхіднішою умовою соціалізації є вміння виражати та адекватно розпізнавати емоції. Тому на міжособистісні відносини впливає рівень емоційної виразності. Наприклад, надлишкова експресивність призводить до того що визиває у людини з якою ведуть бесіду роздратованість на нерозуміння, а через надмірну стриманість в емоційному плані призводить до того, що людину сприймають як байдужу, холодну та зарозумілу [39].

Зовнішні прояви емоцій в основну залежать від особливостей виховання. Діти спостерігають за дорослими, й таким чином дізнаються та вивчають який вираз обличчя відповідає тій чи іншій емоції. Є відповідні правила(“display rules”) [28], які встановлюють як правильно виражати або пригнічувати свої почуття та емоції, вони допомагають замаскувати вираження емоцій, посилити або навпаки послабити їх. “Display rules” залежить від культурних особливостей різних націй, у різних народів є свої специфічні особливості, які не притаманні іншим, що й вирізняє ці правила.

Польський психолог Я. Рейковський у своїй роботі “Експериментальна психологія емоцій” наводить ряд причин труднощів у вираженні емоцій:

- вродженні фактори, але велике значення у цьому грає процес навчання та виховання;

- засвоєння норм поведінки своєї родини та найближчого оточення;
- несприйняття тих форм вираження які панують у суспільстві;
- страх видати власні почуття, що пов'язані зі страхом осуду з боку оточуючих або боязню перед втратою самоконтролю [45].

Для розпізнавання емоцій інших людей найчастіше використовуються вербальні звіти, але велика частина обробки інформації відбувається на невербальному, образному рівні. До причин труднощів у розпізнаванні та розумінні індивідуальних особливостей емоцій інших людей відносять:

- недостатнє знання іншої людини. С. Рубінштейн казав "... розпізнавати індивідуально своєрідні рухи кожної людини і за ними вловлювати всі відтінки його почуттів, правильно інтерпретуючи його виразні рухи, ми навчаємося лише в процесі більш-менш тривалого і близького спілкування з ним" [47, с. 567];

- почуття власної переваги;
- будь-яка вигода від нерозуміння емоцій інших людей;
- зосередженість на собі, що призводить до нездатності помічати та правильно оцінювати емоційний стан інших [45].

Асиміляція емоцій в мисленні. На даний час можна сказати, що зв'язок між емоціями та когнітивним процесом характеризується як динамічний та взаємний, тобто емоціями можна активувати когнітивний процес, але й когнітивний процес може активувати емоції [25]. Емоції впливають на когнітивну обробку інформації різними способами: в залежності від знака емоцій та від охоронних вимог до діяльності, тобто негативні емоції посилюють сприйняття деталей, а позитивні посилюють установку на глобальність [11, с. 277].

Здійснення ефективного або задовільного процесу прийняття рішення неможливе, якщо думка позбавлена емоційного підкріплення. Але потрібно адекватно оцінювати роль емоцій в процесі інтелектуальної діяльності, бо на

думку І. Васильєва, в теперішній час “недооцінка ролі емоцій в пізнання змінилася прямо протилежною позицією – переоцінкою цієї ролі” [9, с. 58].

Роблячи висновки, можна допустити наявність у структурі ЕІ емоцій, які самотивують когнітивну діяльність, пов’язану з вираженням, розпізнаванням, розумінням та керуванням емоціями [2].

Розуміння емоцій. Емоції та почуття тяжкі для розуміння, адже у кожної людини вони виникають в залежності від індивідуального смислового контексту, надалі підключаються до нього в якості основних складових його змісту. Через це можуть бути проблеми з розумінням переживань іншої людини. Одним з дієвих способів з подолання кордонів між індивідуальними смисловими контекстами людей, що спілкуються є емпатія.

Емпатичні здібності О. Бреус, В. Лабунська та Ю. Менджерицька визначають як соціально-психічну властивість, що складається з деяких здібностей, а саме:

- розпізнавати емоційний стан людини і переносити себе на його місце, в його думки та почуття;
- емоційно реагувати та відгукуватися на переживання іншої людини;
- давати адекватну емпатичну відповідь на переживання людини, використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншого [35].

Якщо казати про повний емпатичний процес, то він складається з трьох частин: співпереживання – співчуття – внутрішнє сприяння. Це такий собі ланцюг, де кожна ланка відіграє важливу роль та виконує відповідну функцію. Наприклад, співпереживання (в його основі йде ідентифікація) є як не інакше емоційним відгуком та почуття іншої людини. Якщо казати про прояв співчуття, то це розуміється як когнітивна орієнтація в ситуації, під час чого відбувається актуалізація форм сприяння, спочатку внутрішнього а потім й зовнішнього [53]. Якщо казати інакше, то емпатія розуміється як наявність розвинених здібностей до розрізнення емоцій та обробки інформація, що міститься в них.

Психолог Т. Кумська виділяє наступні фактори від яких залежить

успіх вирішення задачі на розуміння емоцій:

- усвідомлення переживань;
- називання та позначення емоцій;
- перемикання на причину емоцій, предмет переживання;
- виділення значущих якостей, властивостей об'єкта;
- усвідомлення мотиву [33].

Можна зробити висновок, що найвищим рівнем усвідомлення емоцій є правильна ідентифікація емоційного переживання, вміння його описати та розуміння причини його виникнення.

Свідома регуляція емоцій. Здатність керувати емоціями є одним з важливих показників рівня розвитку емоційного інтелекту. Але керування власними емоціями можливе лише за усвідомлення їх та контроль над формою їх прояву.

Дослідник Я. Рейковський пропонує вирізняти два види усвідомлення емоцій, а саме:

- прояв досить окремого та організованого процесу, який впливає на перебіг діяльності і пережитого суб'єктивного;
- усвідомлення, що полягає в знанні про свій стан, що виражається у знакових категоріях [45].

Наступний етап керування емоціями це “називання”. Тобто вербалізація власного емоційного стану, яка грає двояку роль: по-перше, вона інформує іншу людину про наші почуття та знижує його напругу, а по-друге – допомагає регулювати власні емоції, при цьому емоційні переживання втрачають свою владу над людиною та інтенсивність.

Коли кажуть про необхідність керування емоціями, то більшість сприймає це як повне приглушення негативних емоцій, що у подальшому призводить до посилення інтенсивності емоцій позитивних. Але у цьому не має сенсу, адже емоційні спалахи не завжди мають негативний вплив на взаємовідношення між людьми.

Тут можна зробити уточнення, вони не несуть негативний вплив лише у

тому випадку коли не затягуються надовго и не супроводжуються взаємними ображеннями. У нашому житті керування емоціями відбувається не на внутрішньому рівні, а на зовнішньому рівні проявлення емоцій [34]. Але звичка пригнічувати негативні емоції приносить шкоду як психічному так і фізичному здоров'ю.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити два способи керування емоціями: контроль інтенсивності тих самих емоцій та керування їх екстенсивної складової, тобто емоціогенними ситуаціями.

Можна виділити наступні способи контролю інтенсивності емоцій при допомозі когнітивної регуляції, що включає в себе використання уваги та мислення для придушення небажаних емоцій, а саме:

- відволікання – це вміння думати про щось інше, крім емоціогенних обставин, що вимагає великих вольових зусиль:
- перемикання – скерування уваги та свідомості на якусь справу або діяльність;
- зниження значущості майбутньої діяльності та результату, що отримали.

Тож можна з цілковитою впевненістю сказати що вміння регулювати, або керувати емоціями є необхідним компонентом комунікації. Але це повинно бути чітко та помірно, бо безконтрольність емоцій ускладнює міжособистісне спілкування, а постійне стримування може сприяти виникненню психосоматичних захворювань [66].

Розглядаючи усі концепції ЕІ було виявлено, що деякі компоненти емоційного інтелекту відповідають певній групі здібностей, які у свою чергу відповідають різним функціям емоційного інтелекту. Якщо говорити про функції емоційного інтелекту то вони розподілені за групами здібностей, яким у свою чергу відповідають окремі структурні компоненти емоційного інтелекту (див. табл.1.1.)

Здібності у структурі емоційного інтелекту

| Група здібностей | Структурні компоненти ЕІ | Функції ЕІ |
|------------------------------|---|--------------------------|
| <i>Когнітивні здібності</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ідентифікація емоцій; • розуміння емоцій. | Інтерпретаційна |
| <i>Емоційні здібності</i> | <ul style="list-style-type: none"> • керування емоційним станом. | Регулятивна |
| <i>Адаптаційні здібності</i> | <ul style="list-style-type: none"> • керування емоціями в стресових ситуаціях (самоконтроль); • самомотивація (виклик емоцій, що схиляють до діяльності). | Адаптивна, стресозахисна |
| <i>Соціальні здібності</i> | <ul style="list-style-type: none"> • емпатія; • керування чужим емоційним станом. | Активізуюча |

За допомогою інтерпретаційної функції людина може активно розбирати та аналізувати емоційну інформацію (інтонація голосу, міміка, пантоміміка та ін.). Це у свою чергу позитивно впливає на накопичення та систематизацію знань, та формування свого емоційного досвіду. Регулятивна функція – покращує становище емоційної комфортності та гарантує адекватність зовнішнього вираження емоцій. Стресозахисна та адаптивна – актуалізують та стимулюють психічні резерви людини в складних ситуаціях у житті людини. Гнучку спроможність до конкурентоспроможності під час спілкування забезпечує активізуюча функція [50].

Більшість вчених вважає, що краще починати розвивати емоційний інтелект з самого дитинства. Проте у формуванні емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку є свої особливості, які повинен знати кожний вихователь закладу дошкільної освіти.

1.2. Особливості формування емоційного інтелекту старших дошкільників.

Щодо вирішення питання про сензитивний період розвитку емоційного інтелекту дослідники не можуть прийти до єдиного висновку. Але більша частина вчених (І. Андрєєва, О. Власова, Д. Гоулман та ін.) вважають, що це період дитинства [4, 12, 16].

У період дошкільного віку починає розвиватися здатність щодо вміння особистості відволікатися від особистих емоційних переживань та сприймати емоції інших людей. Саме у цей вік дитина легко переймає ту емоцію яку відчують інші діти або дорослі, це явище часто називають “емоційна заражуваність” [32].

Для емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку характерні нові новоутворення, такі як:

- здатність переживати різні емоції;
- необхідність в соціальній відповідності (наприклад, співвідношення дитини до поняття “поганий - хороший”);
- емоційна децентрація (можливість дитини дивитися на ситуацію або якесь явище очима іншої людини, розуміння точки зору інших людей).

Успішність дитини у взаємодії з іншими людьми забезпечує саме ця емоційна децентрація, за допомогою якої дитина може сприймати емоційний стан іншої людини. Л. Божович виділяє, що у старшому дошкільному віці у дитини відбувається становлення довільної регуляції емоцій та поведінки [7].

Головною метою вихователя однозначно має бути формування в дитині можливості до збереження та захисту рівноваги емоцій у дитини, можливості керувати ними.

У вихователя який звертає увагу на позитивні якості кожної дитини та постійно намагається їх покращити більше шансів у позитивному зрушенні під час формування емоційного інтелекту. Він має показувати дітям власною

поведінкою, що таке розвинений емоційний інтелект, аби вони бачили це та брали цю поведінку як приклад, та наслідували її.

Велике значення в освітньому процесі відіграє атмосфера, що створюється не тільки у самому закладі дошкільної освіти, а й безпосередньо у групі, де перебувають діти. Саме за допомогою сприятливої атмосфери вихователь може більше дізнатися про дитину, її потреби, та її переваги або недоліки. Це допоможе вихователю будувати свою роботу так, аби вона була скерована саме на розвиток тих властивостей або переваг, можливо навиків для безпосередньо необхідних дитині, тому що без них неможливе повсякденне життя та діяльність кожної людини.

Під час організації освітнього процесу необхідно:

- потурбуватися про те, щоб діти дізналися про свої потреби та оточуючих людей;
- посприяти тому, аби діти розпізнали та могли висловити свої власні емоції;
- допомогти дітям увійти в культуру буття.

Для покращення взаємин з дітьми вихователь повинен постійно шукати якісь нові методи роботи, проте вони неодмінно повинні відповідати потребам дитини.

Якщо створити оптимально сприятливе середовище навколо дитини, то вона обов'язково створить позитивний образ себе, розвине соціальні навички та емпатію. Саме це характеризує розвиток емоційного інтелекту, що має бути важливим моментом у роботі закладу дошкільної освіти.

Говорячи про розвиток емоційного інтелекту, потрібно першочергово розуміти що швидкість розвитку ЕІ у кожної дитини своя, тому може відрізнитися від інших. Тому загальної моделі не має, проте психологами були розроблені ключові зупинки у розвитку ЕІ, які можна вважати як стадії.

Існують такі стадії розвитку емоційного інтелекту у дітей:

- початок емоційної свідомості – коли на початку своїх почуттів та емоцій, що відчувають інші оточуючі його люди;

- навчання розуміння жестів, міміки та пантоміміки, відтінків голосу що вирізняються в залежності від емоцій. Це відбувається вже після того, як дитина навчилася ідентифікувати та розпізнавати емоції та усвідомлювати що таке почуття;

- дитина використовує для відображення своїх почуттів та опису емоційного стану іншої людини емоційний словник, який розширює за допомогою характеристик емоцій та почуттів;

- дитина починає проявляти симпатію до тих хто слабше – це можуть бути діти молодші за нього віком або тварини. Це означає, що він починає проявляти емпатію. Це може відобразитися за допомогою невпевненості, що комусь з оточуючих людей погано;

- дитина починає стримувати та контролювати власні емоції, за допомогою свої навиків для підбору стратегії реакцій та вчинків в залежності від тих емоцій, що він відчуває;

- дитина усвідомлює через які обставини у нього та оточуючих людей виникають різні емоції;

- дитина розуміє зв'язок між емоціями та поведінкою. Наприклад: “Сестра засмучена бо їй заборонили дивитися мультики” [57].

Розвиток емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку повинен бути на сьомому, останньому, рівні розвитку.

Дослідник М. Нгуен під час дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку виділив такі компоненти, що входять до структури емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку:

- спрямованість уваги дитини на світ емоцій та людей;
- готовність дитини враховувати емоції іншого під час діяльності;
- емоційна орієнтація на іншу людину [37].

Щодо самої структури емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, яку пропонує нам дослідник М. Нгуен, то вона наведена на рис. 1.3.

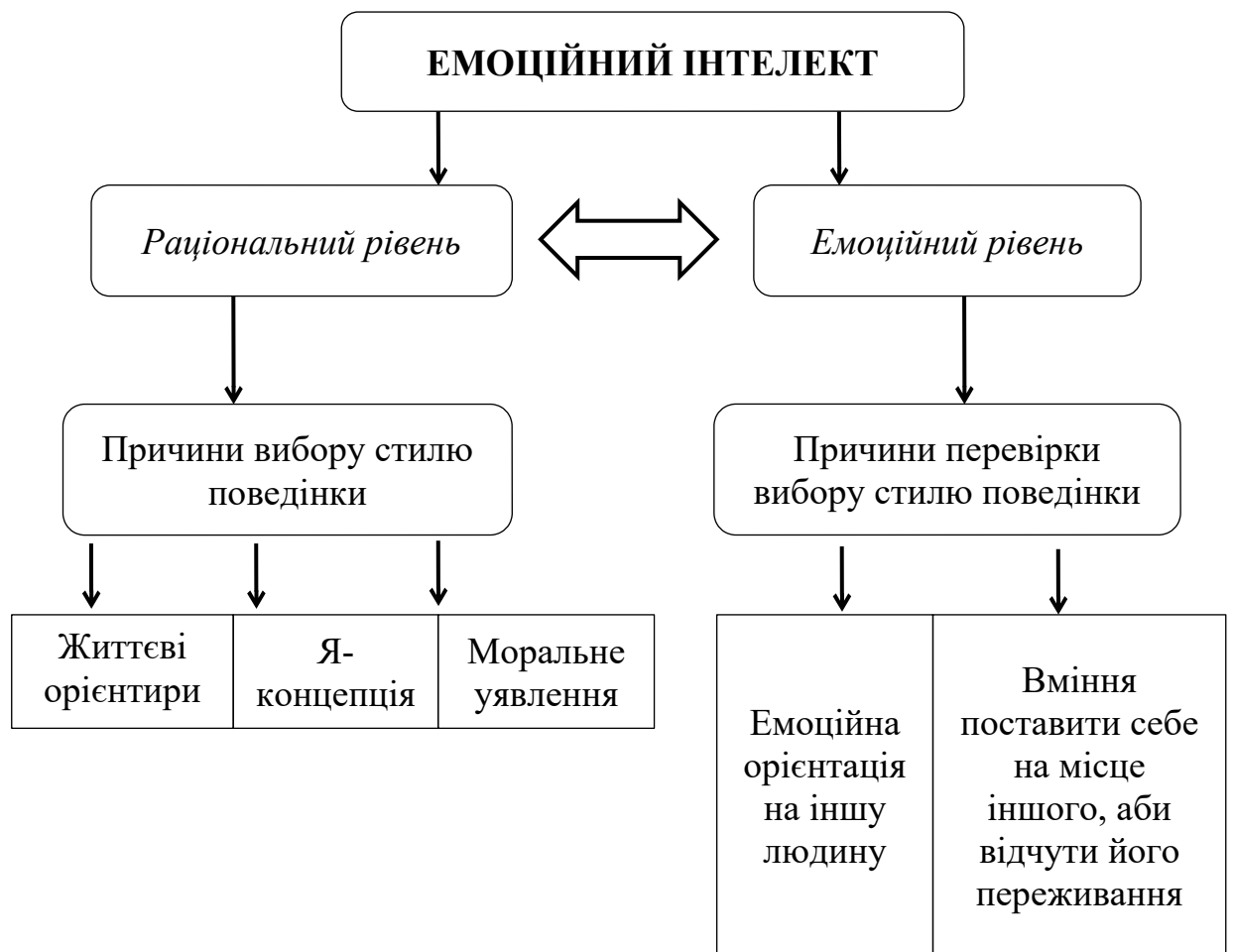


Рис. 1.3. Структура емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку (за М. Нгуен)

Також дослідник М. Нгуен пропонує свою модель розвитку та формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, результатом якого, на його думку, є піклування про іншу людину. Пропонуємо детальніше роздивитися цю модель на рис. 1.4.

У своїй монографії “Емоційний інтелект як феномен сучасної психології” І. Андреева пропонує розглядати емоційний інтелект за допомогою передумов, які впливають на його формування [1].

Вона виділяє соціальні та біологічні передумови. Тож, пропонуємо детальніше дізнатися складові кожної умови, та що І. Андреева вкладає у розуміння кожного із цих складових.

До біологічних передумов І. Андреева відносить:

- рівень емоційного інтелекту батьків;

- властивості темпераменту;
- переважання правої півкулі мозку при узгодженій взаємодії лівої та правої півкулі;
- здатність до емоційного “маркування”[1].



Рис. 1.4. Модель розвитку та формування ЕІ дітей старшого дошкільного віку (за М. Нгуен)

Рівень емоційного інтелекту батьків. У своїй роботі американський психолог Дж. Метьюс “Емоційний інтелект: наука та міфи” зазначає, що індивідуальні особливості рівня загального інтелекту на 50-70 % обумовленні спадковістю [69]. Але даних щодо ступеня впливу спадковості саме на відмінності основних компонентів емоційного інтелекту немає.

В дослідженнях Д. Гуастелло та С. Гуастелло було встановлено взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх матерів, проте між дітьми та батьками такий взаємозв'язок був відсутній. Це дослідження свідчить про те, що генетичний компонент ЕІ пов'язаний першочергово зі статтю дитини [62].

Є декілька варіантів, як саме батьки можуть впливати на емоційний інтелект дитини. З одного боку, є данні про те, що інтелектуальні здібності успадковуються по материнській лінії [48], тому можна вважати, що це відноситься і до емоційного інтелекту. Проте, з іншого боку, батьки можуть впливати опосередковано, тобто як “збагачене середовище”. За допомогою нього дитина може розвинути впевненість у власній емоційній компетентності, зможе набути знання та навички, що знадобляться для його майбутньої адаптації [1]. Проте у цьому середовищі найбільш важливим фактором для дитини є матір, бо вона проводить з ним більше часу ніж батько.

Переважає права півкулі мозку при узгодженій взаємодії лівої та правої півкулі. Права півкуля мозку відповідає за мимовільну емоційну пам'ять. Також вона пов'язана з невербальним інтелектом, що сприяє розпізнаванню емоційного забарвлення мовлення людини [51].

Права півкуля також розглядається як емоціогенна. У більшості людей виявлено переважання лівої половини зорового поля (тобто правої півкулі) при оцінці вираження обличчя, лівого вуха при оцінці емоційності голосу.

Також при цьому йде більш емоційне вираження емоцій на лівій частині обличчя. Х. Сакейм та Р. Гур після проведення експерименту стверджують, що права півкуля більш емоційна на відміну від лівої півкулі

мозку [76]. Для цього експерименту вони співставили фото людей тільки з правої півкулі та тільки з лівої. Люди які оцінювали емоційність на фото наголосили що це фото які були зіставлені з лівих сторін обличчя. Проте деякі психологи висувають думку про те, що ліва півкуля теж приймає участь у продукуванні емоційних процесів. Тобто, вони пояснюють це тим що права півкуля відповідає за негативні емоції, а ліва півкуля, навпаки за позитивні [25].

На думку психолога П. Симонова, якщо одна з півкуль буде “вимкнута” то це не приведе до переважання позитивних або негативних емоцій. Він пояснює це за допомогою вислову лікаря Л. Зенкова, а саме: “виключення лівої півкулі призводить до нерозуміння, не вербалізації, неприйнятності та емоційної негативності ситуації для людини. Виключення ж правої півкулі спрощує ситуацію, пояснює її, що сприяє виникненню позитивних емоцій” [49]. Ще цікавим фактом є те, що ліва півкуля відповідає за породження цілей, а права пов’язана з конкретизацією та уточненням засобів для досягнення цих цілей [49].

Властивості темпераменту. О. Либін вважає, що темперамент та інтелект є характеристиками інструментальної сфери індивідуальності, але темперамент характеризує її з боку активності, а інтелект – з боку можливостей людини, вміння розпорядитися цією енергією [36].

Особливості темпераменту дитини в багатьох випадках визначають такі особистісні характеристики: нейротизм (емоційна нестабільність, тривога), екстраверсія та свідомість [46]. Це пояснює, що властивості темпераменту створюють взаємозв'язки з ЕІ, тобто рисою особистості.

На думку Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо взаємозв'язок між емоційним інтелектом та здібністю з екстраверсією та нейротизмом повинні бути мінімальні: “незалежно від того, чи є особистість комунікабельною або емоційною, вона може бути розумною по відношенню до своїх емоцій” [70, с. 508].

В своєму дослідженні Ю. Черножук виявив взаємозалежні зв'язки

параметрів емоційності з показниками соціального та предметного інтелекту. Під час дослідження було виявлено, що взаємозв'язок параметрів гніву, страху та печалі з показниками предметного та соціального інтелекту є негативною, а зв'язок параметра радість – позитивний [57]. Відповідно до результатів цього дослідження, можна сказати що представників кожного типу емоційності відрізняє специфіка компонентного складу інтелекту, а це свідчить про емоційність з однією з індивідуально-типологічних детермінантів інтелекту.

Розвинену емоційність слід аналізувати як показник EI, бо вона передбачає когнітивний аналіз емоційної інформації на високому рівні. Але при цьому емоційність проявляється здебільшого у екстравертів. Китайськими вченими були проведені дослідження відмінностей у мисленні інтровертів та екстравертів [77]. Під час дослідження був використаний метод класифікації малюнків, що дозволив висунути гіпотезу, що екстраверсія зумовлює більш ефективну обробку саме образної інформації. Це пояснюється тим, що ця особистісна властивість означає схильність до різноманітних соціальних контактів, та орієнтацію більше на зовнішній світ, аніж на внутрішній, що відповідно сприяє формуванню адекватної емоційної відповіді та поведінку на дії оточуючих людей.

Незрозумілим залишається питання про вплив нейротизму на EI. В. Русалов у своїх дослідженнях встановив, що низькі показники емоційної чутливості в інтелектуальній сфері позитивно впливають на загальний рівень інтелекту (за Д. Векслер). Це пояснює те, що впевнені у собі та нечутливі до різності між реальною та очікуваною поведінкою в інтелектуальній сфері люди демонструють більш високі результати. Після проведення дослідження К. Бранд та В. Іган отримали результати, які відрізняються від попередніх. Виявилось, що рівень загального інтелекту росте разом з рівнем нейротизму [21], одним з його проявів є тривожність. Саме вона розглядається як мотиваційний “вічний двигун” розумової діяльності кожної людини [20]. Але при цьому емоційний інтелект, на відміну від загального, створює

негативний зв'язок з нейротизмом [67].

Емоційний інтелект може мати зворотній вплив на темперамент людини. Наприклад, певні властивості темпераменту (емоційність, товариськість та адаптивність) можуть зміцнюватися в міру дорослішання та розвитку ЕІ.

З нейротизмом та екстраверсією також пов'язані й особливості переробки різноманітної інформації. Під час дослідження особистості людини було виявлено існування індивідуальних відмінностей під час переробки стимулів з негативною та позитивною цінністю. Було виявлено що нейротизм сприяє переробці негативних стимулів, а екстраверсія навпаки позитивних [46].

Розвиток *здатності до емоційного “маркування”* певною мірою обумовлюється темпераментом. Емоційне “маркування” відіграє велику роль у подальшій адаптації дитини у соціумі. Воно є одним з прогностичних параметрів позитивної поведінки (може пророкувати академічну успішність або статус серед однолітків). Наприклад, рівень здібності до визначення емоцій у дітей дошкільного віку є прогностичним фактором адаптивної соціальної поведінки та академічної компетентності на три роки пізніше [65]. А здібність немовля сприймати різні емоційні сигнали, розрізняти та виразно реагувати на них визначає, що емоційна компетентність та адаптивність мають саме спадкову основу та певною мірою незалежні від когнітивного розвитку [65].

До соціальних передумов І. Андреева у своїй монографії “Емоційний інтелект як феномен сучасної психології” відносить:

- синтонію, яка іноді змінюється раціоналізацією;
- рівень освіти батьків та їх дохід;
- емоційні відносини між батьками дитини;
- ступінь розвитку самосвідомості кожної дитини;
- впевненість у власній емоційній компетентності;
- емоційні знання та навички [1].

Синтонія (за Я. Мазуркевичем це інстинктивне співзвуччя з оточенням) є однією з найважливіших передумов розвитку ЕІ, особливо його компонента, а саме розпізнавання емоцій оточуючих людей. Синтонічна особистість переживає ті емоції, які відчують люди, з якими вона перебуває у контакті. Вона може разом з ними радіти та сумувати, злитися та сумувати та інше. [75].

Синтонія розглядається у декількох різних напрямках. Вона може бути вродженим інстинктом, тобто реакцією безумовного рефлексу або як набута реакція, тобто та якою можна навчити дитину, якщо були подібні подразники джерелом подібних переживань саме для цієї дитини. Але ж більшість науковців вважає, що розвиток синтонії першочергово пов'язан саме з емоційними реакціями оточуючих людей на дії самої дитини, які у свою чергу є орієнтирами для самовідношення та самооцінки дитини [31].

Є деякі умови які перешкоджають становленню синтонічності дитини:

- по-перше, це гіперопіка та переоцінка дитини батьками. В умовах надмірного кохання батьків в дитини немає такої необхідності як прагнути до встановлення якогось відповідного емоційного контакту з дорослими, що призводить до того, що механізми які забезпечують цей процес не формуються. Наприклад, більш жорсткі люди мають завищену самооцінку. Їх егоїзм та недооцінка інших людей, через свою переоцінку є наслідком асинтонічності, яка була сформована саме в умовах гіперопіки.

- По-друге, це блокування можливостей встановлення дитиною емоційного контакту з дорослими через байдужість або ворожість оточуючих. Асинтонічність яка виникла в таких умовах ускладнює процес вираження емоцій людиною та розуміння оточуючих його партнерів за спілкуванням. Люди які спілкуються з особистістю, яка має заблоковану експресію, часто відчують занепокоєння, бо не впевненні, чи правильно вони сприймають від нього словесні повідомлення [1].

Синтонічність є одним з необхідних етапів психічного розвитку дитини. Проте, якщо ця синтонічність залишається у вже дорослої людини,

це свідчить про порушення розвитку, бо за мірою розвитку повинні з'являтися почуття більш високого рівня розвитку особистості [64].

Рівень освіти батьків та їх дохід. Чим вище освіта та дохід у батьків, тим вище рівень показників емоційного інтелекту у дітей в цій сім'ї [63]. Позиція Д. Гоулмана у цьому напрямку досить оптимістична. На його думку, якщо батьки досягли певних кар'єрних та матеріальних успіхів, то їх рівень емоційного інтелекту теж на високому рівні, і ці задатки можуть успадкувати діти. Люди с високим рівнем освіти, а тому і з матеріальним теж (на заході ці два показники взаємозалежні) більше часу приділяють самоосвіті та саморозвитку, та створюють в своїх сім'ях певну атмосферу, в якій діти розвиваються більше саме у цих напрямках.

Емоційні відносини між батьками дитини. Створення позитивних умов для емоційного розвитку дитини залежить від взаємовідносин між батьками, та їх задоволеністю від сімейного життя. Дослідження, яке проводили Multi-Health Systems в США, показало, що люди, які задоволені своїх сімейним життям мають більш високий рівень EI [40]. Тобто, батьки с більш високим рівнем розвитку емоційного інтелекту створюють необхідні, гармонійні умови, аби їх діти розвивалися емоційно та інтелектуально. В таких сім'ях частіше цікавляться емоційним станом кожного члена родини, переймаються один за одного та обговорюють ті емоційні проблеми, які могли виникнути в кожного.

Дослідник С. Малатеста стверджує, що дитина навчається вираженню емоцій на основі спостереження [68]. Тобто, спостерігаючи за своїми батьками, за тим як вони виражають емоції, як відносяться до різних людей, дитина навчається і переносить це на себе та своє життя.

Існує два моделі сімейного емоційного виховання. Перша – “винагороджуюча соціалізація емоцій” – це підтримка та укріплення емоцій дитини батьками, таким чином аби навчити її контролювати свої емоції та правильно їх виражати. Друга – “караюча соціалізація емоцій” – провокує розвиток емоційного збудження та знищує уявлення дитини про соціально-

компетентні взаємовідносини [61].

Найкращою стратегією для емоційного виховання є та, при якій головну увагу приділяється не поведінці дитини та подіям з її життя, а переживанням та емоціями які відчувала дитини у цей момент.

Ступінь розвитку самосвідомості кожної дитини. Орієнтирами для самооцінки та самовідносин є емоційні реакції оточуючих, найближчих, людей та дії дітей. Від того як дитину сприймають батьки залежить те, як ця дитина буде у подальшому житті сприймати себе [31].

Механізми саморегуляції закладаються також на ранніх етапах онтогенезу. На особистісному рівні саморегуляція відбувається на трьох основах: смислового, особистісних утворень та психічних станів. Смилова саморегуляція скерована на цінності особистості, а саморегуляція особистісних утворень безпосередньо впливає на зміни в Я-концепції та самооцінки людини, остання ж пов'язана з самоконтролем [18].

В основі впевненості у власній емоційній компетентності лежать процеси самооцінки та саморегуляції. Під впевненістю в емоційній компетентності розуміються уявлення людини про те, чи може вона розуміти емоції та керувати ними, а також міжособистісними відношеннями. Тобто, даний елемент залежить від образу Я, який у свою чергу формується під час соціального навчання [60].

Андрогінність може бути як наслідком певної стратегії виховання в сім'ї, де дівчат заохочують до самоконтролю та витримці, а вираження емпатії та ніжних почуттів з боку хлопців є нормальним та не викликають осуду з боку оточуючих. У сім'ї, а далі під впливом соціуму, у дитини формується емоційні знання та навички, які ідентичні когнітивним.

Тобто, в основі біологічних передумов розвитку емоційного інтелекту лежать саме вроджені відмінності, тобто властивості темпераменту та асиметрія мозку. Соціальні ж передумови визначаються характером взаємовідношень між батьками, їх увагою до внутрішнього життя та емоцій дитини, та особливо стратегією виховання, під якою розуміється формування

адекватної самооцінки [3].

У своїй статті “Психологічні особливості формування емоційного інтелекту старших дошкільнят ” М. Нгуен [38] описує результати своїх досліджень, та за допомогою них підкреслює зміни емоційної орієнтації у дітей, які в свою чергу впливають на формування ЕІ (див. рис. 1.5.)



Рис.1.5. Зміна емоційної орієнтації, що впливає на формування ЕІ старших дошкільників (за М. Нгуен)

Необхідно звернути увагу на те, що для особистого емоційно-вольового розвитку дитини притаманні:

- розвиток самооцінки;
- формування статевої приналежності;
- розвиток вольових якостей серед усіх сфер діяльності дитини;
- створення планування особистої діяльності дитини, та відповідальності за свої вчинки;
- формування способів вираження своїх емоційних станів, таким чином що прийняті у суспільстві;
- невербальним показником психічного та фізичного стану дитини

стають емоції;

- завдяки мовленнєвому розвитку дитини, його почуття стають більш усвідомленими.

На даний час в педагогіці є багато засобів, котрі допомагають вплинути та розвивати емоційний інтелект дітей старшого дошкільного віку. У нас час постає проблема щодо збільшення дітей з проблемами в інтелектуальному та соціально-емоційному розвитку, тому зростає інтерес до різноманітних методик, особливо до арт-терапії або її розділів, таких як: психогімнастика, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, лялько-терапія, театральна терапія та ін.

Психогімнастика дозволяє дитині виразно передати свої емоції та почуття через рухи тіла, через міміку та слугує поштовхом для зняття напруги по всьому тілу. Через спільний показ та переживання у дітей посилюється емоційний настрій, та їм усім разом це комфортніше та приємніше це робити. Дорослий у цей момент слугує як помічник, він допомагає досягнути цього стану через навідні запитання, які приводять дітей до тих чи інших емоцій. У старшому віці можна запропонувати виразити певну емоцію за допомогою міміки, та певного персонажа якого вони знають, це має ще більший позитивний вплив на дітей [59].

Театральна діяльність має великий вплив на дитину дошкільного віку через свою синтетичну природу. Тобто театр це і слово і музика, міміка та пантоміміка, костюми та образи. Увесь цей список має свій вплив на дитину, який можна використовувати саме під час розвитку емоційного інтелекту. За допомогою театралізованих вистав можна навчити дітей розуміти емоції інших людей, правильно реагувати на них, ще й обов'язково правильно виражати власні емоції на оточуючий світ.

Лялькотерапія має майже той вплив що й театр, проте тут головну роль відіграє саме лялька. Але усе ж таки гра ляльки, це в першу чергу можливість дитини висловити свої почуття, емоції та самореалізуватися. Через ляльку дитина може сказати те, що вона боїться, або соромиться сказати, виразити

якісь емоції дорослому в звичайний момент. Тобто, лялькотерапія без травм дозволяє увійти у світ дії дитини, та поєднати як дії дитини так і корекційні моменти від педагога [13].

Не менш великий вплив на дітей має й казкотерапія. Усі казки мають певний досвід, мудрість поколінь та глибинний сенс який люди передають дітям. Казкотерапія використовується педагогами для подолання тривожності, страхів, агресивності у дітей, для адаптування у колектив нової дитини [55]. Якщо обігравати з дітьми героїв різноманітних казок, це дає позитивний результат в області вирішення проблем які виникають у дитини, через героя вона бачить як краще вчинити у різноманітних ситуаціях.

Музикотерапія слугує засобом корекції або реабілітації з метою активізації емоційних процесів, подолання соціально-комунікативних порушень в поведінці людини та здатності до естетичних переживань та насолоди. Терапія музикою має на меті свої завдання, такі як: формування інтересу дітей до музичної діяльності; формування здатності емоційно сприймати музику, та ознайомлення дитини з роллю музики у житті людини [43].

Тобто, короткий аналіз деяких засобів розвитку емоційного інтелекту дошкільників може сказати, що під час використання цих засобів на практиці вони дозволяють розвивати життєвий досвід, та надають впевненості у своїх силах кожній дитині. Через ці засоби діти навчаються розуміти свій та оточуючих людей емоційний стан, та правильно реагувати на нього [29].

Таким чином, можна зробити висновок, що арт-терапія слугує в першу чергу активатором позитивних емоцій у дітей, знімає напругу та підвищує самооцінку дитини. Усі розглянуті нами методики допомагають гармонізувати особистість дитини за допомогою самовираження та самопізнання. Це у свою чергу забезпечує корекцію емоційного стану дитини. Використання арт-терапії у роботі з дітьми є однією з умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі.

1.3. Педагогічні умови формування емоційного інтелекту дітей шостого року життя в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

В інклюзивному навчанні тема розвитку емоційного інтелекту дитини теж є дуже актуальною. Саме умова розуміти, ідентифікувати як власні так і оточуючих людей емоції та вміти логічно поєднати події, емоції та явища є важливою при соціалізації дитини в освітній процес, в групу своїх однолітків. Наприклад, у дітей з розумовою відсталістю емоційна сфера вважається менш порушеною (хоча і має свою своєрідність), порівняно з пізнавальною сферою (пам'ять, мислення, увага та ін.) [10, 42].

Емоційна сфера у дітей з розумовою відсталістю вирізняється недорозвиненням та незрілістю. Проявом незрілості у такому випадку вважається вплив егоцентричних емоцій на судження дитини, особливо оцінні судження. Найвище дитина оцінює тих, хто йому ближче та приємніше. Це можуть бути не тільки й люди, але й ситуації у житті, тобто якщо воно приємне – значить воно добре [27].

У розвитку емоційної сфери дітей з розумовою відсталістю є деякі особливості:

- почуття дитини часто дуже довго неповністю диференційовані. Тобто їх почуття знаходяться не на рівні свого віку, а примірно на рівні трьох річної дитини, для якої є тільки добре, коли вона радіє та сміється, та погано-коли вона плаче. Тобто дитина не має певних відтінків емоцій та особливо переживань. Вони більш примітивні, тому дитина частіше відчуває або задоволення або незадоволення;

- почуття дитини часто не співпадають з впливом оточуючого світу. Наприклад, деякі діти відчувають надмірну легкість, та майже не переймаються переживанням серйозних життєвих ситуацій у їх житті, у таких дітей часто дуже швидко змінюється настрій. В інших дітей навпаки спостерігаються надмірна емоційність та переживання щодо різноманітних

подій, особливо незначних [14].

Якщо говорити про дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР), то їх дуже часто порівнюють з дітьми з розумовою відсталістю, багато спеціалістів до 5 років не наважуються ставити такий діагноз [24].

Аналізуючи літературу, можна виділити наступні психологічні особливості дітей з ЗПР, проте необхідно пам'ятати, що кожна з них може проявлятися у більшій чи меншій мірі, в залежності від складності:

- слабка пізнавальна активність, яка часто поєднується зі стомлюваністю та швидкою виснажливістю. При ускладненні розумової діяльності у дітей часто проявляється знижена розумова працездатність, порівняно з віковою нормою;

- проблеми великої та дрібної моторики, відставання у розвитку психомоторних функцій, почуття ритму та координації. Частіше страждають такі рухові якості як, наприклад точність, сила руху, швидкість та спритність. Якщо казати про недоліки психомоторики то тут частіше проявляється незрілість зорово-слухо-моторної діяльності, що призводить до випадкової регуляції рухів та їх просторової організації;

- проблеми з сприйняттям, що проявляються у недостатності предметності, об'єму, його цілісності та відповідно узагальненості. Це звісно негативно впливає на формування деяких функцій та може проявлятися у деяких видах діяльності, наприклад при конструюванні або малюванні;

- низька здібність сприйняття та обробка перцептивної інформації, що характеризує дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу. Під час сприйняття об'єкту дитина виділяє декілька його ознак, у той час коли його однолітки можуть назвати в рази більше. Також виражені проблеми під час тактильного сприйняття об'єкту. Основною рисою є проблема узагальнення тактильних сигналів, графічного та словесного зображення предмету. У дітей з іншими формами ЗПР такої недостатності не спостерігається. Проте, в них більш виражена незрілість емоційно-вольової сфери, що призводить до зниження пізнавальної активності дитини;

- недостатнє розвинені розумові операції, що призводить до проблем під час виділення спільних ознак в одній групі предметів, при узагальненні. Також страждає наглядно-образне мислення та відбуваються проблеми під час формування мислення, особливо це стосується словесно-логічного мислення. Такі діти дуже важко встановлюють причини, що призводять до тих чи інших дій та відношень. Через усі ці фактори у дітей складається бідний запас якихось конкретних знань, відбуваються труднощі під час узагальнення наявних знань. Також часто виникають труднощі під час аналізу чи синтезу події чи якоїсь конкретної ситуації;

- затримка в розвитку ігрової діяльності, що характеризується: зниженням мотивації до гри, ігровий задум складається дуже важко, ігри бідні на сюжет, рольова поведінка може бути нестійкою. Через брак знань та уявлень про навколишнє середовище змістовна сторона гра таких дітей бідна та має явні проблеми. Також можливі проблеми під час колективної гри, майже не використовують під час гри рольове спілкування. Через труднощі, що виникають у дошкільному віці під час ігрової діяльності, часто не складаються необхідні передумови для переходу на більш складну діяльність – навчальну;

- через затриманий темп формування у дітей з ЗПР мнестичної діяльності, в них часто страждає міцність запам'ятовування та продуктивність. Особливо це стосується слухової та мовленнєвої пам'яті, що у свою чергу негативно впливає на отримання, обробку та засвоєння інформації;

- емоційна сфера дітей з ЗПР не має особливо виражених проблем, проте сфера соціальних емоцій під час формування на стихійній основі часто не співпадає потенційним можливостям дитини відповідно до віку;

- незрілість комунікативної діяльності разом з емоційно-вольовою сферою призводить до негативної поведінки дитини та взаємодії дітей з ЗПР з іншими, оточуючими його дітей та дорослих. Є два варіанта поведінки таких дітей. Перший – діти поводять себе нетактовно, майже ніколи не

тримають відповідної дистанції з дорослим, можуть нав'язуватися. Другий, коли дитина навпаки відмовляється йти на контакт та співпрацювати у будь-якій формі з дорослими. Їм важко виконувати правила поведінки у групі, дуже часто вони грають на одинці, та не з ким не товаришують;

- недорозвиток мовлення може носити системний характер, що обумовлюється їх особливою пізнавальною діяльністю, може проявлятися у різних формах [59].

У дітей з ЗПР емоції нестабільні, та поверхові. Вони чітко розуміють ті емоції що ярко виражаються, а ті що мають менший спектр яскравості для розпізнавання їм важкі [56]. В таких дітей присутні проблеми з регулюванням своїх емоцій, в них більш виражений негативізм [41]. Для дітей з ЗПР комфортно спілкуватися малими групами, в яких вони переважно не проявляють емпатію, бо їм важко визначити проблеми в емоційному стані інших дітей [22].

Спільними зусиллями дослідники (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Наумова, М. Певзнер та У. Ульєнкова) були виділені дві групи, які вирізняються своїми особливостями в емоційно-вольовій сфері:

1. органічний інфантилізм на вигляд психічного гальмування;
2. органічний інфантилізм на вигляд психічної нестійкості.

У дітей з органічним інфантилізмом на вигляд психічного гальмування присутня перевага ігрової мотивації та навіюваність. Також в них спостерігається тривожність, несамостійність, плаксивість та повільність. Їм дуже важко адаптуватися, вони часто плачуть, не приймають участь у групових активних іграх. Такі діти мають дуже велику прихильність до батьків, а вдома відбуваються часті зміни у настрою.

Другий вид органічного інфантилізму відповідає дітям, котрі відчують збільшене емоційне збудження, що межує на грані з ейфорією. Але при всьому цьому, у таких дітей міміка має стереотипне проявлення, навіть через велику рухливість м'язів обличчя в них слабка та недостатньо розвинена виразність. Мовлення дитини стає незрозумілою під час великого

навантаження. Проте, незважаючи на це діти дуже легко та швидко починають спілкування, товариські, але усе ж таки не виявлять глибоких емоційних прихильностей.

Велику роль при формуванні емоційного інтелекту у дітей з ЗПР та розумовою відсталістю відводиться арт-терапії. Через творчу діяльність у дитини можна скорегувати неправдиве сприйняття дитиною емоційного стану оточуючих людей, невміння висловлювати свої емоції.

Враховуючи особливості розвитку емоційного інтелекту дітей з розумовою відсталістю та ЗПР, важливо розвивати емоційний інтелект дітей під впливом особливих педагогічних умов.

Педагогічні умови це цілеспрямовані обставини, за допомогою яких педагог може ефективно проводити освітню роботу. Це одна з особливих сторін освітнього процесу, без якого він неможливий [58].

У процесі довгого формування емоційного інтелекту дітей в інклюзивному середовищі закладі дошкільної освіти були виділені такі педагогічні умови:

1. Створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків ЕІ дитини. Розуміється це як уміння розуміти та контролювати власними емоціями та оточуючих людей.

Тобто, система занять, яку створюють для формування ЕІ повинна бути скерована на вирішення проблеми щодо поведінки дитини та її емоційно-вольової сфери. На занятті обов'язково повинні бути вправи на розуміння та керування емоціями.

У заняття необхідно включати різноманітні завдання для того щоб сформувати у дітей вміння та уявлення щодо емоцій, та їх розуміння. Можна запропонувати дітям наприклад такі завдання:

- склади розповідь за допомогою наглядного матеріалу (різноманітні сюжети або з казок або ж повсякденного життя);
- після прослуховування художньої літератури вислови свою точку зору щодо ситуації, при якій персонажі відчували різноманітні емоції та

почуття;

- виповни пошукові завдання для ідентифікації та тлумачення емоцій;
- постав події з ситуації в правильній послідовності;
- зобрази емоцію за допомогою міміки, пантоміміки та знаків.

2. Використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку ЕІ. За допомогою творчості дітей, можливо корегувати неправдиве прийняття емоційних станів дітей інших людей, невміння правильно показувати свої емоції, що в свою чергу призводить до конфліктів між однолітками та дорослими, а вже потім – до проблем у вихованні та навчанні. Дослідження Л. Терлецької показали, що терапія мистецтвом дає надію навчити дитину виражати власні емоції та почуття у допустимій в соціумі формі; сприяти розвитку уваги дитини до емоцій інших, та посилити почуття власної гідності.

Показниками до застосування арт-терапії у роботі з дітьми є:

- порушення розвитку психоемоційної або емоційно-вольової сфери;
- зміни в комунікативно-рефлексивних процесах;
- психосоматичні розлади в розвитку.

Арт-терапія працює на основі психологічної дії за допомогою мистецтва, що у свою чергу використовується в педагогічній, психологічній та соціальній роботі. А використовується арт-терапія як засіб розвитку психіки людини та його гармонізації, за допомогою занять творчістю.

Позитивний досвід спільної діяльності, розвиток комунікативної діяльності дітей та надання цінності дитячим переживанням є одними із важливих особливостей арт-терапевтичної взаємодії усіх учасників корекційної роботи. Такі вчені як А. Аржанова, І. Воропаєва, Р. Овчарова вивчали вплив спільної творчості на моральний та емоційний розвиток дитини. Саме тому арт-терапія розвиває здібності кожної дитини до самопізнання.

3. Створення сприятливого середовища для дітей. Основними складовими такого середовища є: доступність, безпечність, адаптованість,

варіативність, насиченість та багатофункціональність. Якщо казати про кольори, то вони повинні бути нейтральними, пастельними та спокійними для сприйняття, проте не одноманітними. У групі повинна бути атмосфера емоційного комфорту. Дитину повинні прийняти такою якою вона є, цікавитися її інтересами, емоційним станом [23].

Також одним із важливих складових такого середовища є емоційність спілкування вихователя з дітьми. Під час емоційного, чесного спілкування дитина відчуває до вихователя довіру, симпатію, це викликає в неї задоволення. Спілкування впливає на подальшу взаємодію з вихователем, наскільки дитини зможе виявляти при ній свої емоції, та чи зможе дорослий навчити дитину керувати своїми емоціями [40].

Важливим моментом при створенні такого сприятливого середовища є відношення дорослих до дитини. Дитині приємніше відвідувати садок де панує атмосфера добра, та не виникає неприємних ситуацій для неї. Для того аби дитина краще відчувала себе у групі, вихователю необхідно звертати на неї увагу, тоді вона відкриється та буде проявляти активність.

Для того аби краще відбувся зв'язок між дитиною та вихователем існують чотири форми спілкування з дитиною . До них відносять:

- ситуативно-особистісна (від 2-х місяців). Дорослий знаходить підхід до дитини як до головного об'єкту діяльності; дитина є головним джерелом уваги;
- ситуативно-ділова (з півтора року). Дорослий стає партнером у грі, зразком для наслідування та експериментування, проте у той же час організатором спільної діяльності;
- неситуативна-пізнавальна (три-чотири роки). Дорослий стає для дитини головним джерелом інформації, та ерудитом який усе знає та про все розповість. У цей період дитина більше цікавиться оточуючим світом та людьми, відношенням між ними;
- неситуативна-особистісна (п'ять-сім років). Дорослий стає найвищим авторитетом, від якого дитина спокійно приймає зауваження та

вимоги. Така форма взаємодії добре впливає на підготовку до школи.

4. Взаємодія триади “вихователь – дитина – батьки” в рівних можливостях. Сім'я та заклад дошкільної освіти по різному передають дитині різноманітний досвід, тому вони повинні створювати єдиний простір для розвитку дитини. Батьків необхідно включати до спільної роботи як до роботи з дітьми так і до роботи вихователя у ЗДО. Основою цих стосунків першочергово має бути рівноправність, гуманістичність та демократичність у стилі керування освітнім процесом, який безпосередньо впливає на становлення особистості та її ЕІ. Ці стосунки допускають сприймати, бачити розуміти та відчувати емоції оточуючих людей, вчитися керувати власними емоціями для розрішення проблем [26].

Можливість обговорювати та взаємодіяти з іншими людьми та висловлювати свою власну точку зору можливо у груповій або парній роботі дитячого колективу та вихователя. Після такої роботи можливий позитивний результат, тобто це почуття гордості, впевненості та захоплення цим моментом, та бажання повторити цей момент.

5. Створення психолого-педагогічної підтримки дітей під час вирішення проблем та різних складних ситуацій. Ця підтримка відбувається на рівні створення емоційного комфорту та розуміння дитини. Від цього залежить можливість активності дитини, його спілкування та дій.

Під педагогічною підтримкою розуміється взаємозв'язок дорослого та дитини, під час якого дорослий надає різноманітну допомогу дитині, скеровує його розвиток за допомогою різних методів. Діти під час такої взаємодії, за рахунок підтримки дорослого задовольняють свої потреби та інтереси та досягають цілей застосовуючи свої здібності [5].

Метою підтримки виступає розвиток суб'єктної точки зору дитини, до якої входить:

- розвинений світогляд, що передбачає самостійний вибір дитини, самостійне прийняття рішення у різних питаннях та ситуаціях;
- воля, за допомогою якої дитина може втримувати увагу та

концентрувати зусилля на практичну діяльність;

- навички проектування, тобто діяльність яку заздалегідь потрібно планувати та реалізовувати [30].

На початку психолого-педагогічної підтримки активність педагога переважає активність дитини. Тобто педагог мотивує дитину до діяльності, до вирішення проблемних ситуацій. Але з часом цей процес набуває змін. Активність педагога кожного разу зменшується, а активність дитини, навпаки, збільшується. Саме це допомагає дитині набувати, знаходити власні вирішення проблемних питань та ситуацій [54].

Педагогічна підтримка під час розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку включає у себе декілька етапів, а саме: мотиваційно-організаційний, діагностичний, діяльнісний, рефлексивний та результативний. У таблиці 1.2 більш детально описані дані етапи.

Таблиця 1.2.

Етапи педагогічної підтримки під час розвитку ЕІ дитини

| Етап | Характеристика | Результат |
|-----------------------------------|--|---|
| <i>Мотиваційно-організаційний</i> | Підбір діагностичних методик та рівнів для проведення діагностики; вибір найбільш відповідної програми занять (або створення власної) для розвитку ЕІ; | Організація діяльності, яку запланували. |
| <i>Діагностичний</i> | Проведення діагностики, для визначення рівня ЕІ дітей, їх стан та взаємовідносини між однолітками. | Визначення рівні розвитку ЕІ та стан кожної дитини. |
| <i>Діяльнісний</i> | Проведення занять за обраною програмою розвитку ЕІ старших дошкільників | Підвищення рівня емоційного розвитку кожної дитини. |
| <i>Рефлексивний</i> | Аналіз виникнення труднощів, та подальше впровадження змін у | Розробка методів корекції за розвитком |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | діяльність педагога. | ЕІ, та їх використання |
| <i>Результативний</i> | Діагностування рівня розвитку емоційного інтелекту після проведення комплексу програм | Отримання результату, який виражений у підвищенні рівня ЕІ. |

Педагогічна підтримка у процесі розвитку ЕІ сприяє фізичному, моральному, психічному та соціальному благополуччю дітей. Розвиток культури спілкування, вміння проявляти емпатію, знаходити вихід з проблемних ситуацій, розвиток впевненості у собі та пониження тривожності серед дітей.

6.Зміст навчального матеріалу, що вивчається та надається дітям повинен бути емоційним. Під цією умовою розуміється вживання особистісно-значущого, нового матеріалу, що включає у себе яскраві приклади, захоплюючі думки та відповідає інтересам та потребам дітей, викликаючи у них необхідні почуття та емоції. Це допомагає дитині дізнатися більше, мотивує до успіху та визначає ставлення дитини до себе, оточуючих людей та навколишнього середовища [6].

Важливим моментом є те, що матеріал повинен відображати реальні події, та досвід який діти можуть застосувати у подальшому житті. Проте матеріал який мав емоційний успіх серед дітей раніше, викликає в дитині інтелектуальні почуття та краще запам'ятовується.

Підводячи підсумок, ми виокремили ці педагогічні умови для формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі ЗДО, бо вони вбирають у себе усі необхідні моменти та елементи для формування усіх компонентів ЕІ та подальшу його реалізацію в життя дитини. Але, для кращого ефекту та для того, аби зосередитись та плідно попрацювати, ми вирішили виокремити кілька педагогічних умов, на які у подальшій роботі ми будемо спиратися.

Для подальшої роботи ми виокремили такі педагогічні умови:

- створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків емоційного інтелекту дитини;
- використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту;
- зміст матеріалу, що використовується для роботи з дітьми повинен бути емоційним.

Висновки до розділу 1

Емоційний інтелект(англ. emotional intelligence) – це набір навиків та здібностей до ідентифікації та розуміння емоцій, як своїх так і оточуючих людей, та можливість регулювати ці емоції. З його допомогою людина може виділити причину конфлікту або проблеми, та знайти адекватне рішення.

Для дітей старшого дошкільного віку емоційний інтелект являє собою орієнтацію на іншу людину, для розуміння його емоційного стану для того, аби регулювати з ним відношення та вирішувати питання які виникатимуть під час спілкування.

В інклюзивному середовищі актуальність питання розвитку емоційного інтелекту знаходиться на високому рівні. Такі діти мають відхилення в емоційній сфері, тому потребують більш значної уваги з боку дорослих. Наприклад у дітей з розумовою відсталістю та ЗПР особливостями є недорозвиненість та незрілість. Діти розуміють тільки що таке добре, та що таке погано. Вони не мають певних відтінків емоцій та особливо переживань. Емоції таких дітей більш примітивні, тому вони частіше відчувають або задоволення або незадоволення. Також їм важко проявляти емпатію по відношенню інших людей.

Використання арт-терапії є однією з кращих умов формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі ЗДО. Арт-терапія розглядається як засіб, що допомагає

слідкувати за емоційним та психічним станом особистості окремо, групи та колективу. Через те, що арт-терапія базується на мистецтві, вона базується першочергово на меті та специфіці різних варіантів мистецтва.

Враховуючи усі особливості розвитку емоційного інтелекту дітей в інклюзивному середовищі, важливо розвивати емоційний інтелект дітей під впливом особливих педагогічних умов. Ми виділили наступні педагогічні умови: створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків ЕІ дитини; використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку ЕІ; зміст навчального матеріалу, що вивчається та надається дітям повинен бути емоційним.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Характеристика рівнів сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників.

Дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти № 129 “Іскорка” м. Маріуполя. В експерименті брали участь 26 дітей старшого дошкільного віку інклюзивних груп; з них 13 – експериментальна група (ЕГ) та 13 контрольна група (КГ).

Процес формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку – це процес безперервний та складний. Для формування емоційного інтелекту дітей необхідно виділити педагогічні умови, що впливають на цей процес.

Існує багато педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі, проте для більш кращого ефекту та плідної праці нами були виокремлені наступні педагогічні умови, якими ми керувалися у своїй подальшій роботі:

- створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків ЕІ дитини. Ця система повинна бути скерована на вирішення проблеми щодо поведінки дитини та її емоційно-вольової сфери;
- використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту. Арт-терапія розглядається як засіб, що допомагає слідкувати за емоційним та психічним станом особистості окремо, групи та колективу;
- навчальний матеріал повинен бути емоційним. Такий матеріал стимулює дитину до активного пізнання світу, себе та оточуючих. Він

повинен відображати реальні події, та досвід який діти можуть застосувати у подальшому житті.

З метою визначення рівня сформованості емоційного інтелекту та його компонентів у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі, була розроблена діагностична програма дослідження. Програма включала:

- надання характеристики критеріям сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку;
- підбір та розробка діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку;
- опис рівневих характеристик, які свідчать про стан розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку;
- обробка та інтерпретація отриманих діагностичних даних дослідження методами математичної обробки даних та розподіл дітей на рівні сформованості в них емоційного інтелекту (високий, середній, низький).

Щодо процесу розвитку емоційного інтелекту старших дошкільних то він однозначно складний та багатогранний. Проте для досягнення позитивного ефекту від цього процесу, краще знати критерії сформованості емоційного інтелекту та показники які відносяться до цих критеріїв.

Представимо критерії та показники сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти у вигляді таблиці (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку

| Критерії | Показники |
|---------------------------------|--|
| <i>Розуміння власних емоцій</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Вміє правильно визначати та називати емоції; • розрізняє відтінки своїх емоційних станів; • помічає зміни свого настрою. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| <i>Керування емоційним станом</i> | <ul style="list-style-type: none"> • проявляє стриманість у висловлюванні негативних суджень; • намагається наслідувати позитивний досвід; • контролює та регулює свій емоційний стан. |
| <i>Емпатія</i> | <ul style="list-style-type: none"> • розуміє почуття та стан іншої особи; • уміє слухати та відчувати інших людей; • здатний співпереживати, радіти за іншу людину. |

У ході дослідження було визначено три рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі ЗДО: високий, середній та низький, які наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Характеристика рівнів сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку

| Рівень | Характеристика |
|------------------------|--|
| <i>Високий рівень</i> | Дитина знає, що таке емоції; розуміється на їх проявах; правильно сприймає емоційні стани людей; розрізняє схожі емоції. Активно проявляє емоції різного спектру та їх відтінки (як позитивні так і негативні); для визначенні емоційного стану людини, основну увагу звертає на вираз обличчя та пантоміму; діяльність приносить їй задоволення та схвалення від оточуючих, що є для неї мотивом. Вміло ідентифікую свої емоції та розуміє емоції інших; співпереживає; може стримувати і контролювати власні емоції. |
| <i>Середній рівень</i> | Дитина орієнтується в основних людських емоціях, проте відчуває складнощі при визначенні відтінків емоцій. Не завжди проявляє свої емоції, але частіше проявляє негативні емоції на відмінну від позитивних; при визначенні внутрішнього стану людини не звертає увагу на міміку та жести; бере участь у |

| | |
|-----------------------|--|
| | діяльності лише на прохання вихователя, проте не завжди виявляє до неї інтерес та отримує задоволення. Дитина не замкнута, проте не завжди може виявити усі емоційні прояви оточуючих; вона співпереживає, але намагається це не показувати; часто стримує свої емоції. |
| <i>Низький рівень</i> | Дитина бідна на емоції, не може розрізнити більшість емоційних станів людей, особливо їх відтінки. Дитина не може визначати внутрішній стан людини жодним чином; не виявляє інтересу до запропонованої вихователем діяльності; часто виконує якусь роботу лише за категоричною вимогою дорослого. Дитина замкнута та боязлива; взагалі не проявляє емпатію; не вміє керувати власними емоціями, часто впадає в істерики. |

З метою визначення рівнів сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти, була розроблена діагностична програма дослідження за критеріями які наведені вище. Вона включає в себе 3 методики для роботи з дітьми та опитування для вихователів, в групах яких проводиться експеримент, а саме:

1. методика “Емоційна ідентифікація” автора О. Ізотової. Її мета це виявлення особливостей ідентифікації емоцій різних відтінків у дітей дошкільного віку, індивідуальні особливості емоційного розвитку. Виявити можливість кожної дитини у відтворенні головних емоційних станів та їх вербалізації (див. Додаток А);

2. проективна методика “Три бажання”. Автор М. Нгуен. З її допомогою ми зможемо виявити емоційну орієнтацію кожної дитини на себе або на інших людей (див. Додаток Б);

3. методика “Що - чому – як”. Автор М. Нгуен. Вона допомагає виявити ступень готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, проявляти емпатію та піклуватися про неї (див. Додаток В);

4. опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у

дітей” Автор А. Щетініна (див. Додаток Д).

Переглянемо результати діагностики дітей старшого дошкільного віку, що проводилася за методиками, які вказані вище.

За методикою “Емоційна ідентифікація” ми виявили, що у 7 дітей (26,92 %) старшого дошкільного віку високий рівень емоційного інтелекту. Вони правильно назвали усі емоційні стани, змогли їх зобразити; та змогли правильно співвіднести спеціальні піктограми з зображеннями. Половина дітей (13 респондентів) (50 %) мають середній рівень. Для виконання цього завдання вони потребували змістовну допомогу; змогли визначити від 4 до 6 емоцій, правильно назвати їх, але з допомогою дорослих; більшість із них змогли емоційно зобразити наведені стани. У 6 респондентів (23,08 %) було виявлено низький рівень емоційного інтелекту. У ході експерименту вони потребували змістовної та предметно-дієвої допомоги. Змогла правильно позначити, співвіднести та відобразити лише до чотирьох емоційних станів.

Рівні емоційної ідентифікації дітей старшого дошкільного віку, які прийняли участь в дослідженні, наведені на рис. 2.1.

Розглянемо результати дослідження по методиці “Три бажання”. Тільки у 5 дітей (19,23 %) було виявлено високий рівень. У цих дітей були високі показники емоційного інтелекту, та їх бажання більше скеровані на інших людей. У 8 респондентів (30,77 %) виявлено середній рівень. Вони були налаштовані як на себе, так і на інших людей. Змогли виділити лише 1 бажання для інших людей.

У половини дітей (13 респондентів) (50 %) було виявлено низький рівень, що означає що їх бажання скеровані тільки на себе, та вони не можуть виокремити місце для бажань інших людей.

Таким чином, ми можемо виділити таке відсоткове співвідношення рівнів за цією методикою серед дітей (див. рис.2.2.).

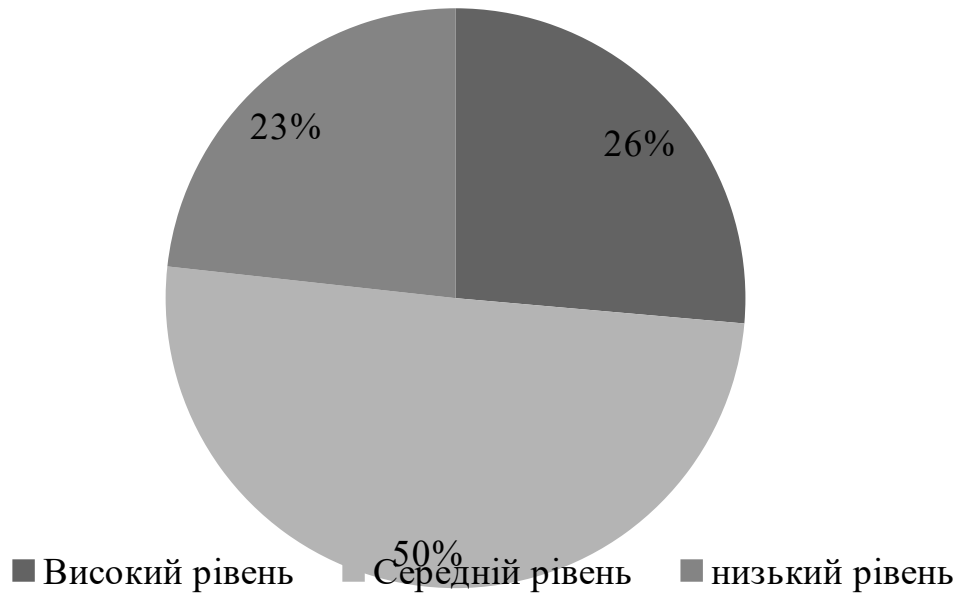


Рис. 2.1. Результати констатуючого дослідження за методикою “Емоційна ідентифікація”

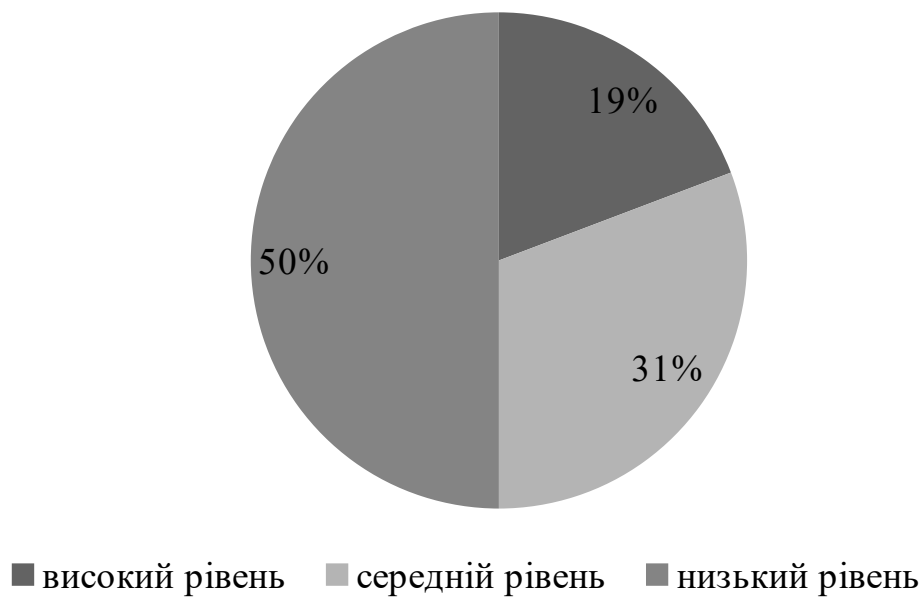


Рис. 2.2. Результати констатуючого дослідження по методиці “Три бажання”

Розглянемо результати за методикою “Що - чому – як”. Лише 4 дітей

(15,38 %) отримали високий рівень. Вони змогли дати конструктивну відповідь на питання, щодо вчинку людей. В них виявлено високий ступінь готовності врахувати емоційний стан іншої людини, та вони активно співпереживали герою. 10 дітей (38,46 %) характеризуються середнім рівнем. Вони не можуть врахувати всіх емоцій іншої людини, мають деякі проблеми з вирішенням деяких проблем щодо розповіді. Вони співчували герою, але не виявляли великої активності. У 12 дітей (46,16 %) було виявлено низький рівень. Це свідчить про те, що в них не розвинене співчуття до герою, та інших людей. Вони не можуть без допомоги дорослого визначити емоцію іншої людини, їм важно врахувати та поводитися з людиною відповідно до їх стану.

Таким чином, ми можемо виділити таке відсоткове співвідношення рівнів за цією методикою серед дітей (див. рис. 2.3.).

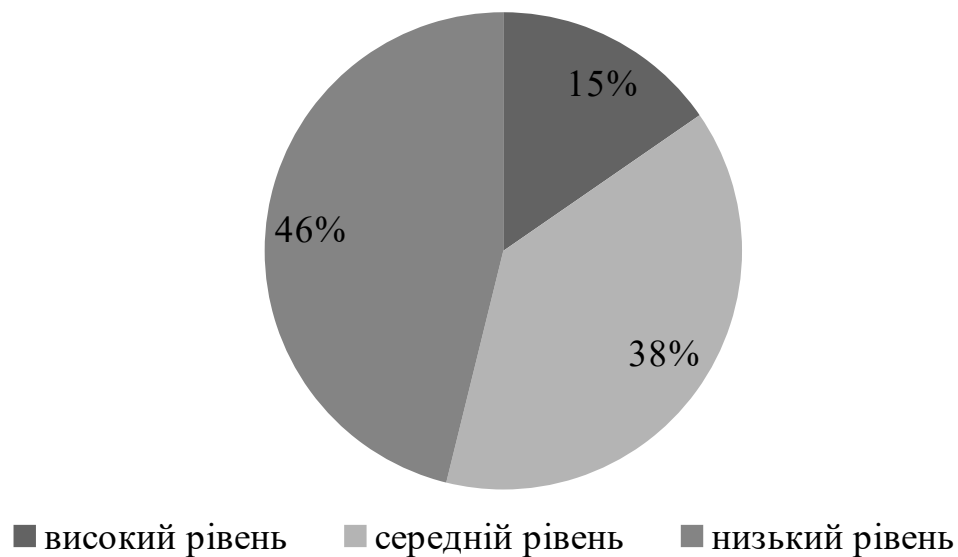


Рис. 2.3. Результати констатуючого дослідження по методиці “Що - чому – як”.

Проаналізувавши відповіді вихователів на опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей”, ми виявили такі результати щодо проявів емпатичних реакцій та поведінки у дітей старшого дошкільного віку: високий рівень (17 % дітей) , що характеризується проявом інтересу до

стану іншого, емоційно реагує на цей стан та намагається допомогти, заспокоїти іншого. Середній рівень емпатії виявили у 37 % респондентів. Вони емоційно переживають за іншого, але намагаються відвернути увагу дорослого на себе, прагне отримати похвалу від дорослого, та лише зображує співчуття та співпереживання. Низький рівень емпатії мають 46 % дітей. Вони не виявляють інтересу до емоційного стану інших, слабо реагують на їх переживання і вчиняють емпатичні дії лише по спонуканню та допомогою дорослого.

Таким чином, ми можемо виділити таке відсоткове співвідношення рівнів за опитуванням “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей” (див. рис. 2.4.).

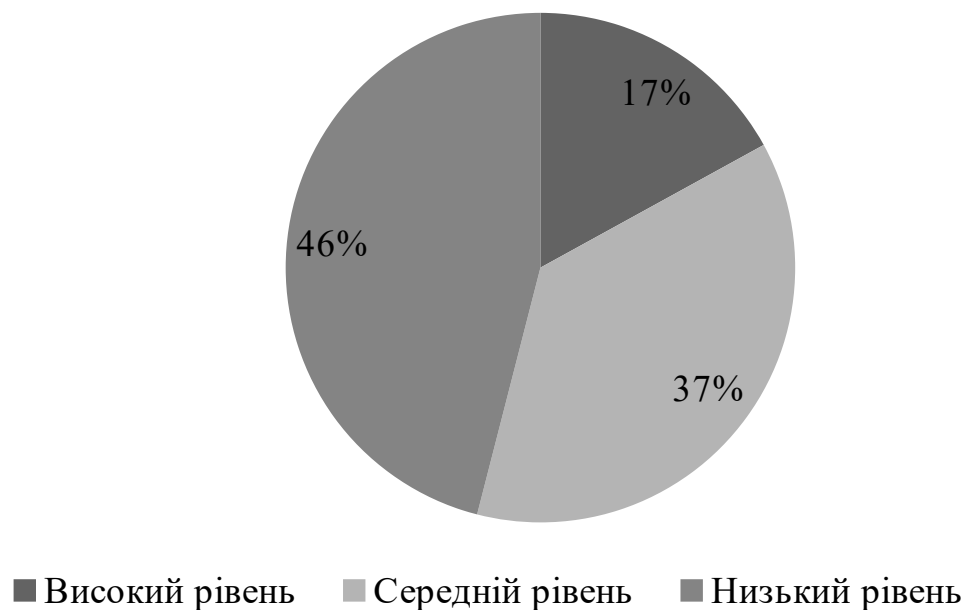


Рис. 2.4. Результати опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей”

Діагностичні результати старших дошкільників за усіма методиками, що проводилася з дітьми контрольної та експериментальної групи під час констатуючого дослідження, та їх підсумковий результат можна переглянути у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження рівня емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку

| № | Ім'я дітей | Результати за методиками | | | | | Підсумковий рівень |
|-----|------------|--------------------------|---------------|----------|------------------|----------|--------------------|
| | | “Емоційна ідентифікація” | “Три бажання” | | “Що - чому – як” | | |
| | | | рівень | бал | рівень | бал | |
| 1. | Рустам Ш. | Середній | 2 | Низький | 2 | Низький | Низький |
| 2. | Ксенія Ю. | Низький | 3 | Низький | 4 | Середній | Низький |
| 3. | Віра К. | Середній | 5 | Високий | 4 | Середній | Середній |
| 4. | Анна Т. | Високий | 5 | Високий | 4 | Середній | Високий |
| 5. | Пилип П. | Низький | 4 | Середній | 1 | Низький | Низький |
| 6. | Кирило Ч. | Середній | 3 | Низький | 2 | Низький | Низький |
| 7. | Камілла П. | Середній | 3 | Низький | 2 | Низький | Низький |
| 8. | Кіра Є. | Низький | 3 | Низький | 1 | Низький | Низький |
| 9. | Євген К. | Низький | 2 | Низький | 3 | Середній | Низький |
| 10. | Аделіна З. | Низький | 1 | Низький | 1 | Низький | Низький |
| 11. | Максим І. | Високий | 5 | Високий | 5 | Високий | Високий |
| 12. | Олеся П. | Середній | 4 | Середній | 3 | Середній | Середній |
| 13. | Степан Ф. | Середній | 4 | Середній | 4 | Середній | Середній |
| 14. | Аіша Г. | Низький | 4 | Середній | 2 | Низький | Низький |
| 15. | Варя Б. | Середній | 3 | Низький | 2 | Низький | Низький |
| 16. | Марія М. | Високий | 4 | Середній | 4 | Середній | Середній |
| 17. | Роман П. | Середній | 3 | Низький | 1 | Низький | Низький |
| 18. | Андрій Б. | Високий | 5 | Високий | 6 | Високий | Високий |
| 19. | Мілана В. | Середній | 3 | Низький | 4 | Середній | Середній |
| 20. | Кирило П. | Середній | 2 | Низький | 1 | Низький | Низький |
| 21. | Степан В. | Середній | 4 | Середній | 4 | Середній | Середній |
| 22. | Кирило Ф. | Середній | 3 | Низький | 2 | Низький | Низький |

| | | | | | | | |
|-----|----------|----------|---|----------|---|----------|----------|
| 23. | Єгор І. | Високий | 4 | Середній | 3 | Середній | Середній |
| 24. | Марія Р. | Високий | 6 | Високий | 5 | Високий | Високий |
| 25. | Давід К. | Середній | 3 | Низький | 2 | Низький | Низький |
| 26. | Артем К. | Високий | 4 | Середній | 5 | Високий | Високий |

Узагальнені данні про рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі у ЕГ та КГ наведені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі у ЕГ та КГ

| Рівні \ Групи | Експериментальна група (13 дітей) | Контрольна група (13 дітей) |
|-----------------------------|--|--|
| Високий рівень | 15,38 % (2 дітей) | 23, 08 % (3 дітей) |
| Середній рівень | 23,08 % (3 дітей) | 30,77 % (4 дітей) |
| Низький рівень | 61,54 % (8 дітей) | 46,15 % (6 дітей) |

Унаочнення результатів обробки даних про рівні формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО у ЕГ та КГ під час констатуючого експерименту пропонуємо у вигляді стовпчастої діаграми (див. Рис. 2.5.).

Отже, за результатами констатуючого етапу експерименту було визначено, що у рівнях сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти переважають середній та низький рівні. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження вказує, що рівні сформованості емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі розвинені недостатньою мірою як у контрольній, так і в експериментальній групах.

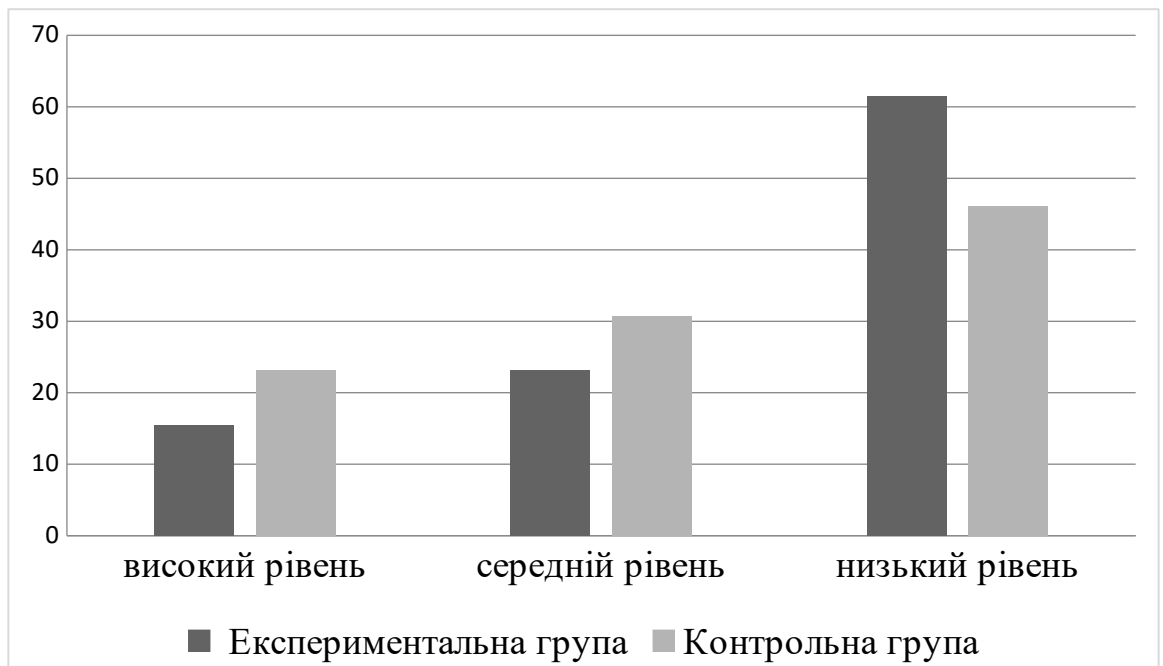


Рис. 2.5. Рівні сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі у ЕГ та КГ під час констатувального експерименту (%)

Тому з метою формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО доцільним й необхідним є створення та впровадження спеціальної програми для покращення рівня сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

2.2.Реалізація педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі дитячого садка.

Науковці (І. Андреева, Т. Бородулькіна, І. Ветрова, Ж. Кучеренко, Д. Люсин, М. Мордвинцева, Е. Носенко, О. Олійник, О. Сергієнко, Н. Харченко, А. Чернявська, С. Чечало, М. Шпак та інші) вважають однією із важливих умов формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовище створення та підтримка педагогічних умов, які в свою чергу забезпечують повноцінний розвиток, та

є, так званими, помічниками у роботі вихователя.

Емоційний інтелект є важливою складовою життя кожної людини, від того чи розумієш та вмієш контролювати власні емоції, чи можеш виявляти емоції інших людей залежить твоє становище в соціумі. А для дітей з особливими потребами це питання є ще більш актуальним, бо в наш час соціум ще тільки навчається приймати особливих людей, тому виникають проблеми різного характеру. Саме тому, необхідно ще з дитинства розвивати емоційний інтелект.

Процес розвитку емоційного інтелекту у дітей буде результативним при реалізації наступних педагогічних умов:

- створення системи занять, що впливають та розвивають ЕІ дошкільника;
- додавання до структури занять методів арт-терапії, які у свою чергу дозволяють кожній дитині індивідуально розвивати свої емоції;
- налагодження взаємин педагога з дітьми через розуміння вихователя особливостей емоційної сфери дошкільника;
- використання різноманітних методів роботи з дітьми, що стимулюють дитину до набуття досвіду.

У сучасній науці все частіше використовують метод моделювання. Це схема, що несе у собі освітню практику та фрагменти. Основною метою створеної моделі є аналогія процесу, який на даний час досліджується.

Саме тому, нами була розроблена модель формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Ми розуміємо її як комплекс дій, які скеровані на формування окремих компонентів емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку (див. рис. 2.6.).

Першою педагогічною умовою, яку ми винесли у цю модель, є створення та організація системи занять, які скеровані на формування різних навиків ЕІ дитини.



Рис. 2.6. Модель формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО

Вона тісно перетинається з другою умовою - використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку ЕІ. Третя умова є загальною для усієї роботи вихователя з даного напрямку, тому вона присутня у кожному занятті. Для розвитку цих умов нами була розроблена спеціальна програма "Світ емоцій та почуттів", щодо розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі. Програма використовувалася під час проведення формуючого етапу експерименту.

Метою даної програми, як вже зазначалося, є формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі. Вона складається з комплексу занять та калейдоскоп ігор та вправ направлених на розвиток ЕІ. Дана програма допоможе дитині розуміти, що таке емоції; приймати свої емоції та оточуючих; дізнається про різні способи керування емоціями.

Програма була побудована на загальнометодологічних принципах:

- принцип необхідності використання корекційних, розвиваючих та профілактичних завдань у роботі педагога;
- принцип індивідуального підходу (відповідність віковим, психологічним та особистісним особливостям розвитку кожної дитини);
- принцип особистісно-орієнтованого підходу (орієнтація на індивідуальність дитини та його здібності та інтереси); принцип емоційної підтримки (покращення та утримання сприятливих умов, які стимулюють позитивні емоції дітей);
- принцип оптимістичного настрою (заохочення навіть незначних позитивних ситуацій, направлення дитини на позитив та успіх);
- принцип залучення близького оточення дитини (збільшення ефективності роботи та гармонійного розвитку внутрішнього світу кожної дитини) [14].

До комплексу занять входять 10 занять по 25-30 хв, які, у свою чергу поєднані за критеріями емоційного інтелекту, тобто вийшло 3 блоки, у першому блоці 4 заняття, у другому та третьому по три заняття.

У роботі використовувалися різні види організації дітей: групова, підгрупова та індивідуальна. Аналізуючи логіку побудови, в заняттях присутній перехід від теоретичних основ ЕІ до засвоєння практичних умінь та навичок.

Система занять у нашій програмі має конкретну структуру. Вона включає до себе вже звичні моменти та ритуали, залишаються незмінними. Саме завдяки цьому діти, які мають тривогу або погано адаптуються можуть спокійно доєднатися до роботи, та разом з іншими дітьми активно співпрацювати та брати участь у формуванні емоційного інтелекту.

У ході складання комплексу занять ми використовували за основу структуру занять, що скеровані на формування ЕІ старших дошкільників, яка наведена у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Структура занять скерованих на формування емоційного інтелекту старших дошкільників

| Етапи заняття | Завдання зміст етапів |
|--|--|
| Вступна частина | |
| <i>Привітання</i> | Основні моменти – привітання, розминка, ігри з іменами. Складається зі звичних для дітей ритуалів, для кращого включення усіх дітей у роботу. Метою є створення позитивного емоційного стану у групі та колективі, формування взаємодії між дітьми. |
| Основна частина | |
| <i>Знайомство з емоціями та почуттями</i> | Розвиток самопізнання дитини, усвідомлення своїх особливостей; вміння розуміти свої емоції, та емоції інших людей. |
| <i>Читання нової казки або оповідання та її обговорення; знайомство с репродукціями картин</i> | Після читання казки або оповідання (історії) відбувається обговорення з дітьми сюжету. Після цього дається цікаве, творче завдання. Метою є отримання дітьми нової цікавої інформації, та досвіду, що потрібен для розвитку соціально- |

| | |
|-----------------------------------|--|
| <i>або емоцій, що вивчаються.</i> | комунікативної поведінки, емоційно-вольових та когнітивних процесів. |
| <i>“Що дізналися нового?”</i> | Підбиття підсумків, та аналізування заняття. Метою є навчити дітей приймати діяльність як свою так і інших людей. |
| Заклучна частина | |
| <i>Прощання</i> | Складається з вже звичного ритуалу прощання, що дає дітям можливість спокійно перемикатися між видами діяльності. |

Для більш зручного використання, на основі структури, нами було розроблено тематичне планування занять, що скеровані на формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі. Для поєднання усіх педагогічних умов, ми використовували на деяких заняттях арт-терапію. Підбір матеріалу для роботи виконувався відповідно до третьої умови у розробленій нами моделі формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО. Дане тематичне планування наведене у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Тематичне планування занять у програмі “Світ емоцій та почуттів”

| № | Тема | Завдання | Основні прийоми та методи роботи |
|--------------------------|----------------------------------|---|--|
| Розуміння власних емоцій | | | |
| 1. | <i>“Подорож до Луни”</i> | Навчити дітей розуміти та ідентифікувати емоцій. | Виготовлення маски “Радості” |
| 2. | <i>“Квітка щастя та радості”</i> | Розвивати самовпевненість; формувати здібності до самоконтролю. | Малювання на тему “Моя чарівна квітка” (у техніці кляксографії та малювання ватними паличками) |
| 3. | <i>“Даруємо”</i> | Навчити дітей | Читання оповіді “Кошеня, |

| | | | |
|----------------------------|-------------------------------------|---|--|
| | <i>радість іншим - радіємо самі</i> | знаходити причину виникнення різних емоцій. | яке хотіло порадувати свою маму”(див. Додаток Ж), її обговорення |
| 4. | <i>“Привиди не завжди страшні”</i> | | Індивідуальне малювання за темою “Автопортрет” (у техніці відбиток) |
| Керування емоційним станом | | | |
| 5. | <i>“У страху великі очі”</i> | знижувати рівень тривожності; розвиток | Виготовлення маски “Страх” |
| 6. | <i>“Незвичні пошуки”</i> | здібності правильно виражати власні емоції; розвиток вміння встановлювати зв’язки виникнення емоцій, та | Робота з репродукціями: В. Васнецова “Три богатирі”, Е. Широкова “Друзі”, І. Левітана “Золота осінь” |
| 7. | <i>“Не тримай у собі”</i> | їх вплив на поведінку. | Індивідуальне малювання “Чарівний ліс” (у техніці – “видування”) |
| Розвиток емпатії | | | |
| 8. | <i>“Усі люди різні”</i> | Розвивати відчуття важливості, взаємодопомоги, розуміння емоцій | Читання оповіді “Їжак та жаба” (див. Додаток Ж) Малювання “Заплутанка” (у техніці – домалювання) |
| 9. | <i>“Поважай емоції інших”</i> | інших; розвиток здатності інтерпретувати емоції у | Малювання на тему “Таємниця Ельзи” (малювання свічкою) |
| 10. | <i>“Жити дружно - добре”</i> | взаємодії з іншими. | Коллективне малювання – “Дерево друзів” (малювання долоньями) |

Пропонуємо більш детальніше роздивитися заняття що наведенні вище.

До першого блоку “Розуміння власних емоцій” ввійшло чотири заняття. Завданнями цього блоку є:

- навчити дітей ідентифікувати та розуміти власні емоції;
- розвивати самовпевненість в кожній дитині;
- навчити дітей встановлювати причино-наслідкові появи тих чи інших емоцій;
- формувати здібності до самоконтролю.

Перше заняття “Подорож до Луни” передбачало формування теорії розуміння емоцій за мімікою, та почуттям самої дитини. Встановлення причин появи різних емоцій. Як висновок заняття, ми обговорювали що приносить радість кожній дитині, та як узагальнення кожна дитина робила свою власну маску “Радості”.

Друге заняття “Квітка щастя та радості” передбачало розвиток самоконтролю, що у даному випадку розуміється як можливості зрозуміти та зобразити свою емоцію, та відтворити це на квітці. Результатом заняття стало малювання на тему “Моя чарівна квітка” у техніці кляксографії та малювання ватними паличками, що допомогло дітям відтворити своє емоційне становище на даний час, та дало можливість зрозуміти, що підіймає настрій саме їй.

Третє заняття “Даруємо радість іншим - радіємо самі” базувалося на понятті, що людина радіє не тільки тоді, коли йому роблять приємно (дарують подарунки або виконують його бажання), але й тоді коли людина робить іншій людині теж щось добре та приємне. На занятті діти слухали, як вихователь читала оповідь “Кошеня, яке хотіло порадувати свою маму”, після якого було обговорення та кожна дитина висловила власну точку зору на ситуацію з оповіді.

Останнє у цьому блоці, четверте заняття “Привиди не завжди страшні” було покликано для розвитку самовпевненості кожної дитини. На цьому занятті обговорювалося, що негативні емоції присутні у кожної людини, і це є нормальним, і у кінці заняття дітям було запропоновано індивідуально

намалювати свій автопортрет, як він його бачить, за допомогою техніки відбиток.

Другий блок “Керування емоційним станом” складається з трьох занять. Завданнями цих занять є:

- знижувати рівень тривожності;
- розвиток здібності правильно виражати власні емоції;
- розвиток вміння встановлювати зв’язки виникнення емоцій, та їх вплив на поведінку.

П’яте заняття “У страху великі очі”, покликане на зниження стану тривожності у дітей. На занятті обговорювалося питання, страху, коли воно виникає та які є варіанти боротьби з ним. Одним із варіантів боротьби з ним, запропонованим нами було створення індивідуальної маски “Страху”, на якій кожна дитина могла зобразити свій страх, таким чином почати боротьбу з ним.

Шосте заняття “Незвичні пошуки”, було скероване на розвиток вміння встановлювати зв’язки виникнення емоцій, та їх вплив на поведінку. Дітям було запропоновано роздивитися такі репродукції, як: В. Васнецов “Три богатири”, Е. Широков “Друзі”, І. Левітан “Золота осінь”. Після кожної з ними проводилася бесіда та обговорення про відчутті емоції та почуття кожної дитини, що викликало ті чи інші емоції.

Сьоме заняття “Не тримай у собі”, базувалося на тому, що емоції потрібно виражати, бо це є обов’язковим для покращення емоційного стану кожної людини. Як один з методів виплеску емоції, нами було запропоновано індивідуальне малювання “Чарівний ліс”, у техніці – “видування”, що передбачає дмухання дитини через трубочку на плями з фарбою, таким чином виходить неповторний малюнок.

Останній, третій блок “Розвиток емпатії” теж складається з трьох занять. Завданнями цього блоку ми вважаємо:

- розвивати відчуття важливості та взаємодопомоги;
- розвивати розуміння емоцій інших;

- розвивати у дітей здатність інтерпретувати емоції у взаємодії з іншими.

Восьме заняття “Усі люди різні” базується та понятті, що кожна людина індивідуальна, та особлива. На цьому занятті дітям було запропоновано прослухати оповідь “Їжак та жаба”, яке розповідає про відмінностями, та особливостями кожного з них. Як висновок було колективне малювання “Заплутанка”, у техніці – домалювання, яке показало, що кожна дитина в одному може бачити різні моменти, та відчувати різні емоції.

Дев’яте заняття “Поважай емоції інших”, направлене на розвиток у дітей розуміння емоцій інших. На цьому занятті спочатку була проведена бесіда, про те кожна людина має свої емоції, думки та таємниці. Головною метою цього заняття було викликати у дітей розуміння того, що мати власну думку це нормально, та намагатися змінити іншого не потрібно. У кінці заняття ми описавши ситуацію Ельзи, та за її проханням попросили дітей дізнатися її таємницю, за допомогою малювання свічкою. Це дало дітям розуміння того, що людина якщо захоче розкаже свою таємницю, але це її вибір, його треба поважати у будь-якому випадку.

Останнє заняття у цьому комплексі, десяте, на тему “Жити дружно - добре”, скероване на розвиток у дітей відчуття важливості у колективі та взаємодопомоги. Основним завданням цього заняття було створення спільного великого дерева друзів, за допомогою техніки малювання долонями.

До складу програми “Світ емоцій та почуттів” ми також віднесли калейдоскоп ігор та вправ, які скеровані на формування у дітей емоційного інтелекту. Цей калейдоскоп створений для полегшення роботи вихователя, проте також може застосовуватися батьками для самостійного використання. Даний калейдоскоп наведений у додатку Ж.

Впродовж формувального експерименту були реалізовані педагогічні умови формування емоційного інтелекту старших дошкільників в

інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти, а подальша робота передбачає перевірку ефективності їх впровадження.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.

Наступний етап педагогічного експерименту передбачав проведення повторної діагностики рівнів сформованості емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти та порівняння результатів контрольного експерименту з результатами констатувального.

Наведемо дані контрольних зрізів, що відображають позитивне покращення рівнів сформованості емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти за результатами впровадження в освітній процес педагогічних умов формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі.

Для перевірки результативності експериментальної роботи використовувалися такі ж методики та опитувальник для вихователів, що і на констатувальному етапі експерименту, а саме:

1. методика “Емоційна ідентифікація” автора О. Ізотової. Її мета це виявлення особливостей ідентифікації емоцій різних відтінків у дітей дошкільного віку, індивідуальні особливості емоційного розвитку. Виявити можливість кожної дитини у відтворенні головних емоційних станів та їх вербалізації (див. Додаток А);

2. проективна методика “Три бажання”. Автор М. Нгуен. З її допомогою ми зможемо виявити емоційну орієнтацію кожної дитини на себе або на інших людей (див. Додаток Б);

3. методика “Що – чому – як”. Автор М. Нгуен. Вона допомагає виявити ступень готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, проявляти емпатію та піклуватися про неї (див. Додаток В);

4. опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей” Автор А. Щетініна (див. Додаток Д).

Результати контрольного дослідження за методикою “Емоційна ідентифікація” (О. Ізотова) , метою якої є виявити особливості ідентифікації різних відтінків емоцій у дітей старшого дошкільного віку наведені у рис.2.6. Дана діагностика показала, що у 10 дітей (38,46 %) високий рівень емоційного інтелекту. Вони правильно назвали усі емоції, змогли їх зобразити; та змогли правильно співвіднести спеціальні піктограми з зображеннями. У 12 дітей (46,16%) було виявлено середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Для виконання цього завдання вони потребували допомоги; змогли визначити від чотирьох до шести емоцій, правильно назвати їх, але за допомогою дорослих; більшість із них змогли емоційно зобразити наведені стани. Низький рівень емоційного розвитку було виявлено у 4 дітей (15,38 %). У ході експерименту вони потребували змістовної та частково предметно-дієвої допомоги. Змогли правильно позначити, співвіднести та відобразити лише до чотирьох емоційних станів. Рівні емоційної ідентифікації дітей старшого дошкільного віку під час контрольного дослідження наведені на рис.2.7.

Порівняння результатів дослідження за методикою “Емоційна ідентифікація” до і після закінчення експерименту, показує, що рівень емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти зростає. Показник високого рівня розвитку ЕІ збільшився на 11,54 %, на середньому рівні дані зменшилися на 3,84 %. А ось низький рівень дітей зменшився на 7,7 %. З цього ми можемо зробити висновок, про те що рівень емоційного інтелекту за даною методикою збільшився.

Розглянемо результати дослідження по методиці “Три бажання”. У 8 дітей (30,77 %) було виявлено високий рівень. У цих дітей були високі показники емоційного інтелекту, та їх бажання були скеровані на інших людей. У 14 респондентів (53,85 %) виявлено середній рівень. Вони були

налаштовані як на себе, так і на інших людей.

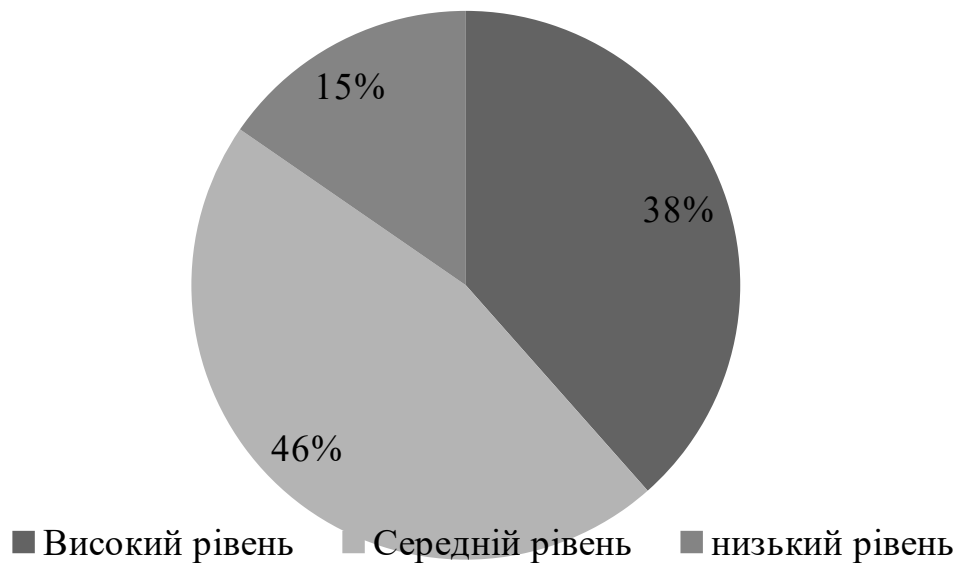


Рис. 2.7. Результати контрольного дослідження за методикою “Емоційна ідентифікація”

Змогли виділити лише 1 бажання для інших людей. У 4 респондентів (15,38%) було виявлено низький рівень, а це означає, що їх бажання скеровані тільки на себе, та вони не можуть виокремити місце для бажань інших людей. Таким чином, ми можемо виділити таке відсоткове співвідношення рівнів за цією методикою серед дітей (див. рис.2.8.).

Порівняння результатів дослідження за методикою “Три бажання” до і після закінчення експерименту, показує, що рівень емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти зростає. Показник високого рівня розвитку ЕІ збільшився на 11,54%, на середньому рівні дані збільшилися на 23,08%. А ось низький рівень дітей зменшився на 34,62%. З цього ми можемо зробити висновок, про те, що рівень емоційного інтелекту за даною методикою збільшився.

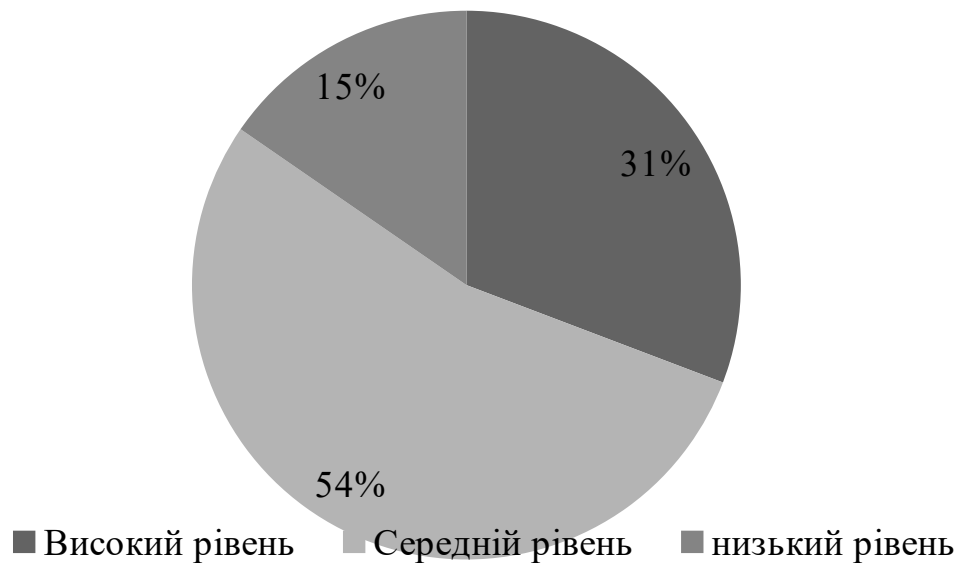


Рис. 2.8. Результати контрольного дослідження за методикою “Три бажання”

Розглянемо результати дослідження по методиці «Що – чому - як». Високий рівень отримали 5 дітей (19,23 %). Вони змогли дати конструктивну відповідь на питання, щодо вчинку дітей у запропонованих ситуаціях. В них виявлено високий ступінь готовності врахувати емоційний стан іншої людини, та вони активно співпереживали герою. Половина дітей (13 респондентів) (50 %) характеризуються середнім рівнем. Вони не можуть врахувати всіх емоцій іншої людини, мають деякі проблеми з вирішенням проблем щодо розповіді. Вони співчували герою, але не виявляли великої активності. У 8 дітей (30,77 %) було виявлено низький рівень. Це свідчить про те, що в них не розвинене співчуття до герою, та інших людей. Вони не можуть без допомоги дорослого визначити емоцію іншої людини, їм важко врахувати та поводитися з людиною відповідно до їх стану. Таким чином, ми можемо виділити наступне відсоткове співвідношення рівнів за цією методикою серед дітей (див. рис. 2.9.).

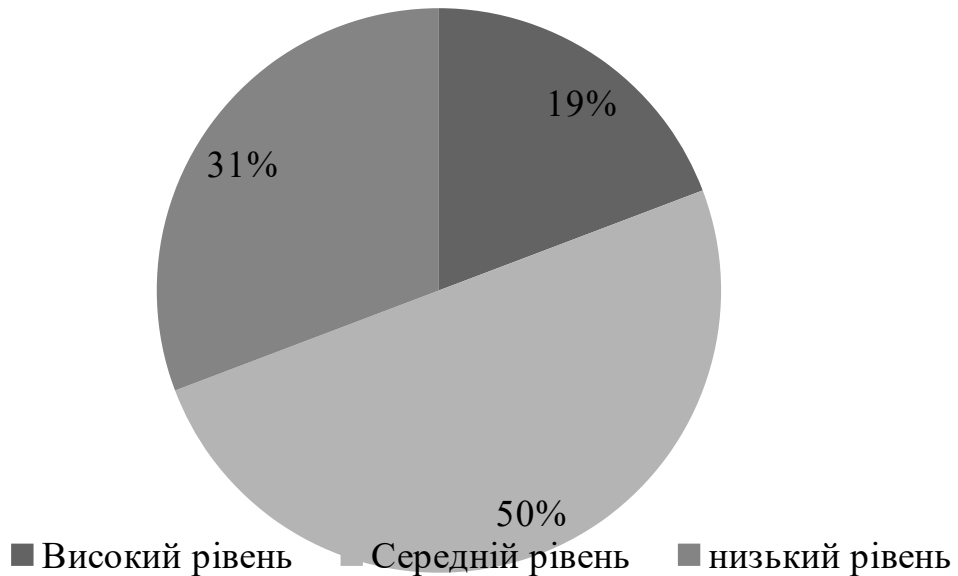
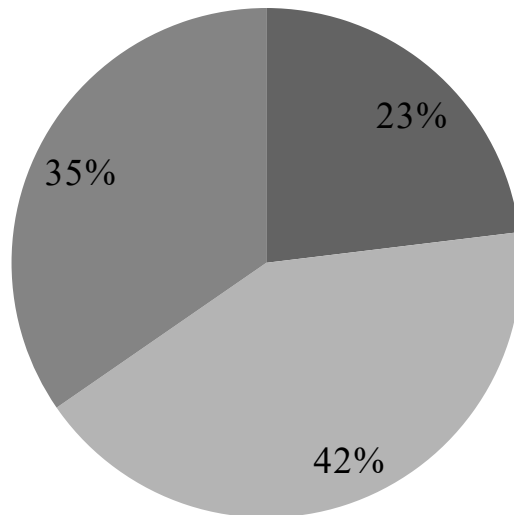


Рис. 2.9. Результати контрольного дослідження за методикою “Що – чому - як ”

Порівняння результатів дослідження за методикою “Що – чому - як ” до і після закінчення експерименту, показує, що рівень емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти зростає. Показник високого рівня розвитку ЕІ збільшився на 3,85 %, на середньому рівні дані збільшилися на 11,54 %. А ось низький рівень дітей зменшився на 15,39 %. З цього ми можемо зробити висновок, про те що рівень емоційного інтелекту за даною методикою збільшився.

Для повторного аналізу, вихователям було надано опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей”, для виявлення контрольних результатів щодо проявів емпатичних реакцій та поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Пропонуємо переглянути їх. Високий рівень отримали 6 дітей (23,08 %). Середній рівень емпатії виявили у 11 дітей (42,30 %). Низький рівень емпатії мають 9 дітей (34,62 %) (див. рис.2.10.).



■ Високий рівень ■ Середній рівень ■ Низький рівень

Ри

с. 2.10. Результати контрольного опитування “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей”

Порівняння результатів дослідження за опитуванням вихователів “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей” до і після закінчення експерименту, показує, що рівень емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти зростає. Показник високого рівня розвитку ЕІ збільшився на 6,08 %, на середньому рівні дані збільшилися на 5,3 %. А ось низький рівень дітей зменшився на 11,38 %. З цього ми можемо зробити висновок, про те що рівень емоційного інтелекту за даною методикою збільшився.

Узагальнені данні про рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі наведені у табл. 2.7.

Унаочнення результатів статистичної обробки даних про рівні формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО у ЕГ до і після експерименту та КГ пропонуємо у вигляді стовпчастих діаграм (див. Рис.2.11 та 2.12).

На початку експерименту у ЕГ рівні розподілялися таким чином: високий – 15,38 % (2 дитини), середній – 23,08 % (3 дитини), низький –

61,54% (8 дітей). По завершенні експерименту мали такі показники: високий – 30,77 % (4 дитини), середній – 46,15 % (6 дітей), низький – 23,08% (3 дітей). У КГ на час констатувального експерименту рівні розподілилися наступним чином: високий – 23,08% (3 дитини), середній – 30,77% (4 дитини), низький – 46,15% (6 дітей), а під час контрольного зрізу: високий – 30,77% (4 дитини), середній – 38,46% (5 дітей), низький – 30,77% (4 дитини). Дані демонструють значні зрушення у ЕГ та незначні у КГ.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі у ЕГ та КГ

Констатувальний зріз

| Рівні \ Групи | Експериментальна група (13 дітей) | Контрольна група (13 дітей) |
|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| <i>Високий рівень</i> | 30,77 % (4 дітей) | 30,77 % (4 дітей) |
| <i>Середній рівень</i> | 46,15 % (6 дітей) | 38,46 % (5 дітей) |
| <i>Низький рівень</i> | 23,08 % (3 дітей) | 30,77 % (4 дітей) |

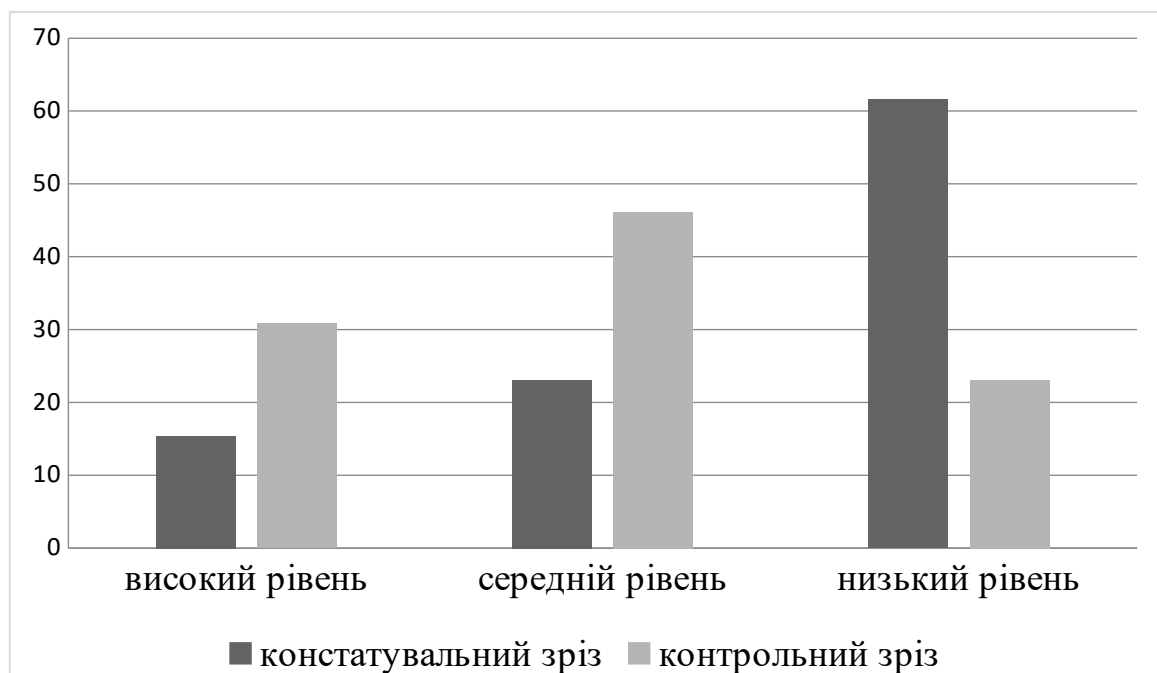


Рис. 2.11. Динаміка рівнів сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі у ЕГ (%)

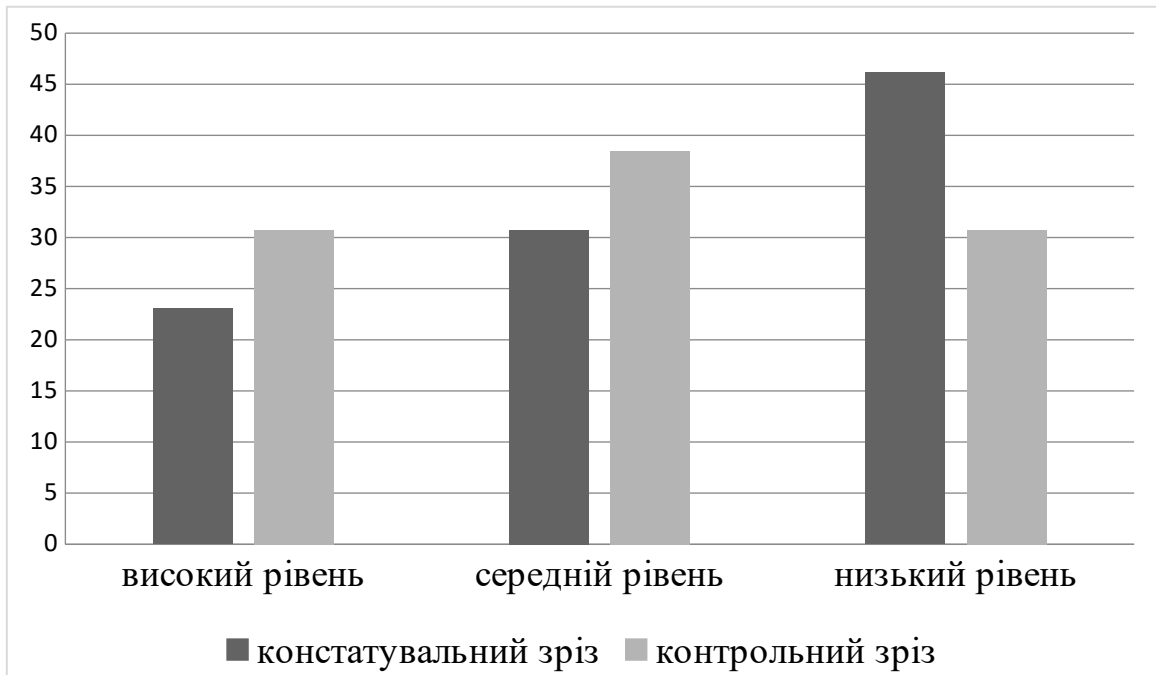


Рис. 2.12. Динаміка рівнів сформованості емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі у КГ (%)

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що розроблені педагогічні умови формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти були ефективними, що доведено порівняльним аналізом результатом рівнів КГ на час констатувального та контрольного етапів проведення педагогічного експерименту. Це підтверджує висунуту гіпотезу наукового дослідження і дає підстави для формування загальних висновків.

Висновки до розділу 2

Результати експериментального дослідження процесу формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти, дозволили виявити сучасний стан проблеми.

У процесі проведеного дослідження, нами було розроблено модель формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в

інклюзивному середовищі, з такими структурними компонентами: мета, методи й форми організації процесу, педагогічні умови формування ЕІ та результат - сформованість емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі ЗДО.

Реалізовані педагогічні умови формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти довели свою ефективність, оскільки після формувального експерименту значно зросли показники високого та середнього рівнів сформованості емоційного інтелекту дітей, які є необхідними для їхнього майбутнього життя.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз проблеми та результати експериментального дослідження дозволили сформулювати наступні висновки:

1. У науковій літературі “Емоційний інтелект” розглядають як готовністю особистості розуміти зміст та поняття емоційних станів людини, оцінювати причини та наслідки їх впливів на подальше життя. У дошкільному віці ми можемо говорити про розвиненість емоційного інтелекту, коли у дитини виникає спрямованість на іншу людину, на її емоційні переживання, і при цьому дитина намагається вести себе відповідно до цих переживань (тобто прояв емпатії). Поняття “інклюзивне освітнє середовище” не так давно увійшло у наше життя, проте вже встигло надійно закріпитися у побуті. Воно розуміється як взаємодія умов, способів і засобів для реалізації спільного виховання, навчання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

2. Доведено, що процес формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти буде ефективним при дотриманні наступних педагогічних умов: створення та організація системи занять, які скеровані на формування різноманітних навиків ЕІ дитини; використання арт-терапії як ефективного засобу розвитку ЕІ; емоційність змісту навчального матеріалу, що вивчається та надається дітям.

3. Була розроблена спеціальна програма “Світ емоцій та почуттів”, щодо розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі. Метою даної програми є формування емоційного інтелекту старших дошкільників в інклюзивному середовищі. Вона складається з комплексу занять та калейдоскоп ігор та вправ направлених на розвиток ЕІ. Дана програма допоможе дитині розуміти, що таке емоцій; приймати свої емоції та оточуючих; дізнається про різні способи керування емоціями.

4. Встановлено, що реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти суттєво вплинула на позитивні зрушення у рівнях розвиненості означеного поняття у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. На початку експерименту у ЕГ рівні розподілялися таким чином: високий – 15,38% (2 дитини), середній – 23,08% (3 дитини), низький – 61,54% (8 дітей). По завершенні експерименту мали такі показники: високий – 30,77% (4 дитини), середній – 46,15% (6 дітей), низький – 23,08% (3 дітей). У КГ на час констатувального експерименту рівні розподілилися наступним чином: високий – 23,08% (3 дитини), середній – 30,77% (4 дитини), низький – 46,15% (6 дітей), а під час контрольного зрізу: високий – 30,77% (4 дитини), середній – 38,46% (5 дітей), низький – 30,77% (4 дитини). Дані демонструють значні зрушення у ЕГ та незначні у КГ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта. *Социально-психологические проблемы ментальности: материалы 6-й междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 26 – 27 нояб. 2004 г.: в 2-х ч.; под ред. В.А. Сонин. Смоленск: СГПУ, 2004. Ч. 1. С. 22 – 26.*
3. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57 – 65.*
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии. 2006. № 3. С.78–86.*
5. Антонова Ю. Д. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста в процессе развития логико-математических представлений. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Междунар. науч. конф. г. Краснодар, февраль 2019 г. Краснодар: Новация, 2019. С. 12-15. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/322/14798/> (дата звернення: 10.07.2021).*
6. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери. Харків: Ранок, 2010. 176 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 398 с.
8. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филинь, 1996. 470 с.
9. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. *Психол. журнал. 1998. Т. 19, № 4. С. 49 – 60.*
10. Вахлинова А. А. Изучение интеллектуальной регуляции эмоций у младших школьников с нарушениями интеллект. *Теория и методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: Сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., 2018. С. 26-31.*

11. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. Т. 1. 448 с.
12. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ:ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
13. Вознесенська О. Ризики застосування лялькотерапії. *Простір арт-терапії: творча інтеграція та трансформація в епоху плинного модерну*: мат. XV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції м. Львів, 16-18 лютого 2018 р. Київ: Золоті ворота, 2018. С. 4 – 9.
14. Воронкова В. В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей. М.: Гардарика, 2005. 432 с.
15. Готтман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребёнка: практическое руководство для родителей / пер. с англ. Г. Федотовой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 2-е изд. 288 с.
16. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ; Владимир; ВТК, 2009. 478 с.
17. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ . М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 560 с.
18. Гребенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 М., 1995. 23 с.
19. Гринина Е. С., Силютин Н. Г. Изучение эмоционального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью. *Инклюзия в образовании*. 2020, том 5, № 1 (17). С. 31-38. URL: <https://www.tisbi.ru/files/prod/home/nauka/gurnal-inklyuziya-v-obrazovanii/3b947f7fed81be3b3662beb1e31b1e1b.pdf> (дата звернення: 10.08.2021)
20. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 88 – 95.
21. Дружинин В. Н. Психология общих способностей СПб.: Питер, 2000. 368 с.
22. Журбина О. А. Краснощекова Н. В.. Дети с задержкой психического

розвиття: підготовка к школе. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 157 с.

23. Зарицька В. В. 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., 2011. 92 с.

24. Игнатова Е. С., Давыденко Л. Л. Проявление эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития. *Будущее клинической психологии*: материалы XII Всерос. науч.- практ. конф. с междунар. участием. 26–27 апреля 2018 г. Пермь, 2018. Вып. 12. С.66-73. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37065394_74717385.pdf (дата звернення: 05.08.2021).

25. Изард К. Психология эмоций /пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 464 с.

26. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

27. Изотова Е.И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения. *Психолог в детском саду*. 2007. С. 57-77.

28. Канитц фон А. EQ. Управление эмоциями / пер. с нем. М.: Изд-во ОМЕГА-Л: Smart Book, 2008. 128 с.

29. Карнаухова А. Українська казка як засіб виховного впливу на особистість. URL: <http://www.stattionline.org.ua/> (дата звернення: 20.07.2021).

30. Косенко Л. Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная. *Молодой ученый*. 2017. № 51 (185). С. 282-285. URL: <https://moluch.ru/archive/185/47305/> (дата звернення: 24.08.2021).

31. Кравченко А. Нарцисс и его отражения. *Моск. психотерапевт. журнал*. 2001. № 2. С. 96 – 113.

32. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище . *Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді*: Збірник наукових праць. Київ, 2006. Вип.9. С. 23-29.

33. Кумскова, Т. М. Эмоциональный интеллект: проблема понимания

эмоций. *Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов*, Санкт-Петербург, 18 – 20 апр. 2002 г.; под ред. Б. В. Чеснокова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. С. 22 – 24.

34. Куницына В. Н., Казаринова Н. В, Погольша В. М. Межличностное общение СПб.: Питер, 2001. 544 с.

35. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция/ учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 288 с.

36. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл; Per Se, 2000. 549 с.

37. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. *Ребёнок в детском саду*. 2008. №1. С.83–85.

38. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. 2009, №1. С. 36-48. URL: https://www.researchgate.net/publication/303374144_Psihologiceskie_osobennosti_formirovania_emocionalnogo_intellekta_starsih_doskolnikov (дата звернения: 20.08.2021).

39. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб: Изд-во «Речь», 2003. 296 с.

40. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва: КСП+, 2003. 272 с.

41. Павлий Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2000. № 4. С. 36–42.

42. Петряева Л. Н., Шипова Л. В. Проблема исследования эмоционального развития умственно отсталых детей в зарубежной

психологии. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2015. № 11. С. 852-859.

43. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії. *Мистецтво та освіта*. 2008. №2. С. 9-12.

44. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.07.2021).

45. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: «Прогресс», 1979. С. 133 – 179.

46. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2004. Т. 1, № 4. С. 3 – 26.

47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713с.

48. Сахарова Н. Ю. Чем мы обязаны маме. *Химия и жизнь*. 2001. № 4. С. 16 – 20.

49. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 216 с.

50. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84-87. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/33654/186-Sobchenko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 23.07.2021).

51. Современная психология: справ. рук. / под ред. В.Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999. 688 с.

52. Стайн Д. Язык интеллекта. Москва: Изд-во ЭКСМО, 2006. 352 с.

53. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания. М., 1987. 24 с.

54. Тарасов М. А. Педагогическая поддержка развития способности к личностной саморегуляции у старших дошкольников в условиях детского сада. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2006. 142 с.

55. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь, Москва:

Сфера, 2008. 118 с.

56. Фомина Д. А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5–6 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности. *Международный научный журнал «Инновационная наука»*. 2015. № 5. С. 265–268.

57. Черножук Ю.Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2006. 22 с.

58. Шаркова А.Ю. Педагогические условия использования проектной деятельности для формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся педагогического колледжа. *III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности*. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 277-284.

59. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2008. 280 с.

60. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *The self in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999. P. 285 – 288.

61. Denham S. A. Emotional development in young children. New York: Guilford Press, 1998.

62. Guastello D. D. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A Journal of Research*. Vol. 49, Numbers 11. 12, 2003. № 12. P. 663 – 673(11).

63. Harrod N. R. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*. 2005. № 40. P. 159-167.

64. Hofstee W. K. B. Intelligence and personality: Do they mix? Intelligence and personality: *Brigging the gap in theory and measurement*. Mahwah, N.Y.: Laurence Erlbaum Associates Inc., 2001. P. 43 – 60.

65. Izard C .E. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and

academic competence in children at risk. *Psychological Science*. 2001. № 12. P. 18 – 23.

66. King, L.A. Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict and control. *European Journal of Personality*. 1991. 5. P. 131 – 150.

67. Lopes P. N. Emotional intelligence, personality, and perceived quality social. *Personality & Individual Differences*. 2003. № 35. P. 641 – 658.

68. Malatesta C. Z. The role of emotions in the development and organization of personality. *Socioemotional development*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1990. P. 1 – 56.

69. Matthews G. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

70. Mayer J. D. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. September. P. 503 – 517.

71. Mayer, J. D. A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? *American Psychologist*. 2005. 60. P. 294 – 307.

72. Mayer, J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197 – 215.

73. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. N.Y. 1993. P. 433 – 442.

74. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic, 1997. P. 3 – 31.

75. Mazurkiewicz J. Wstep do psychofizjologii normalnej. Warszawa: PZWL, 1958. T. 2

76. Sackeim H.A. Lateral asymmetry in intensity of emotional expression. *Neuropsychologia*. 1978. Vol. 16, № 4. P. 433.

77. Zeidner M. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*. 2003. № 46. P. 69 – 96.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика “Емоційна ідентифікація” (О. Ізотова)

Мета: виявити особливості ідентифікації емоцій різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальні особливості емоційного розвитку. Виявити можливості дітей у відтворенні основних емоційних станів і їх вербалізації.

Показники методики:

- 1) сприйняття експресивних ознак (мімічних);
- 2) розуміння емоційного змісту;
- 3) ідентифікація емоцій;
- 4) вербалізація емоцій;
- 5) відтворення емоцій (виразність і довільність).

Диференціація результатів за показниками 1, 2 здійснюється по типологічно відповідності.

Диференціація результатів за показниками 3, 4, 5 здійснюється за трьома рівнями: низький, середній і високий.

Матеріал: піктограми (схематичне зображення емоцій різної модальності), фотографії осіб дітей з різним емоційним виразом, 6 карт із зображенням осіб гномів з різним емоційним виразом.

Метод проведення тесту: методика включає в себе дві діагностичні серії.

Діагностична серія № 1.

Матеріал: 6 карт із зображенням осіб гномів з різним емоційним виразом.

Інструкція 1: Хочеш, я розповім тобі казку про гномика? Жили-були Нерозлучні друзі гноми: веселун, злюка, плакса, бояка, привереда, ябеда. Гноми завжди грали разом, хоча іноді сварилися.

В процесі інструкції здійснюється показ мімікою, при необхідності аналізується відповідності кожного імені певному емоційному стану. Далі

демонструються шість карт з особами гномів.

Інструкція 2: Подивися, тут намальовані всі гномики. Спробуй відгадай, хто з них веселун, злока, плакса, бояка, привереда, ябеда. Як ти здогадався?

При скруті у дитини звертати увагу на брови, рот, очі зображення. Використовувати показ мімікою. У процесі виконання завдання Фіксувати вибір, номер спроби з правильним вибором, наявність допомоги. Дані показники фіксуються в таблицю.

Обробка даних. Дані співвідносяться з рівнями сформованості у дітей сприйняття мімічних засобів вираження емоцій і вміння вербалізувати емоції.

Високий рівень - дитина вибирає всі зображення адекватно названими емоційним станам, без допомоги дорослого.

Середній рівень - дитина правильно вибирає 4-6 зображень з впровадженням змістовної допомоги дорослого.

Низький рівень - дитина правильно вибирає 1-2 зображення з впровадженням різних видів допомоги дорослого.

Діагностична серія № 2.

Матеріал: піктограми (схематичне зображення емоцій різної модальності), фотографії осіб дітей з різним емоційним виразом (радість, сум, гнів, страх, презирство, подив, сором, інтерес, спокій).

Дана діагностична серія включає в себе два етапи.

Етап 1.

Інструкція 1: Давай трохи пограємо. Я буду показувати тобі фотографії людей, а ти - відгадувати, що з ними сталося і яке у них настрій.

Картки демонструються по одній, перехід до наступної здійснюється тільки після аналізу або використання всіх видів допомоги.

Інструкція 2: Як ти думаєш, що сталося з цією людиною? Чому у нього така особа? Що він відчуває? Як називається таке відчуття (настрій)?

У процесі виконання завдання фіксуються точність (адекватність) ідентифікації емоцій, особливості співвіднесенні експресивних ознак емоції,

вид допомоги в кожному пред'явленні.

Етап 2.

Інструкція: Я буду давати тобі картки з загаданими особами, а ти будеш відгадувати особа на фотографії.

Перед дитиною розкладаються всі фотографії в ряд, піктограми пред'являються по одній. Оцінюються сприйняття експресивних ознак (мімічних), розуміння емоційного змісту, ідентифікація емоцій, вербалізація емоцій, відтворення емоцій (виразність і довільність), Актуалізація емоційного досвіду і емоційних представлень, індивідуальні емоційні особливості. Також оцінювалися види педагогічної допомоги, яка потрібна була дитині: орієнтовна (о), змістовна (з), предметно-дієва (п-д).

Обробка даних.

- Високий рівень розвитку емоційної сфери. Дитина правильно назвав все емоційні стани, зміг співвіднести піктограми з Фотографічний зображеннями. Зобразив різні емоційні стани. Допомога дитині НЕ потрібна.

- Середній рівень розвитку емоційної сфери. Дитині потрібна була змістовна допомогу. Дитина змогла визначити 4 - 6 емоцій, правильно назвав ці емоції і зміг їх виразно зобразити.

- Низький рівень розвитку емоційної сфери. Знадобилося два види допомоги: змістовна і предметно - дієва. Дитина змогла правильно позначити, співвіднести і відтворити до 4 емоційних станів.

Проективна методика “Три бажання” (М. Нгуен)

Мета. Виявити емоційну орієнтацію дитини на себе або на інших людей.

Матеріали: аркуші паперу, кольорові олівці.

Інструкція. «Уявіть собі, що золота рибка може виконати три бажання. Що б ви побажали? Намалюйте!».

Після закінчення малювання з дітьми проводиться бесіда для з'ясування характерних бажань.

Обробка результатів:

- 0 балів – малюнок відсутній;
- 1 бал – малюнок пов'язаний з бажанням “для себе”;
- 2 бали – малюнок пов'язаний з бажанням “для інших людей”.

Рівень розвитку емоційного інтелекту:

- низький: 0–3 бали
- середній: 4 бали
- високий: 5–6 балів

Методика “Що – чому – як” (М. А. Нгуен)

Мета. Виявити ступінь готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини співпереживати, піклуватися про нього.

Інструкція. Зараз я прочитаю вам розповідь. Ваше завдання: слухати уважно, а потім відповісти на мої запитання.

Текст для дівчат: “Мене звали Аня. Я вчуся в першому класі. У мене є старша сестра Таня. Одного разу ми їхали на машині і потрапили в аварію. Ми були легко поранені. У Тані була зламана права рука, але вона скоро зажила. А у мене на обличчі була глибока подряпина, і через місяць залишився шрам. Шрам невеликий, але все хлопці в школі його помічають, особливо хлопчик на ім'я Вова. Вова - заводила серед хлопців. І ви знаєте, він і його друзі стали наді мною сміятися. Мені було дуже прикро. Я навіть не хотіла більше ходити в школу. Таня дізналася про це. Днями я все-таки як завжди пішла в школу з Танею. Біля входу стояв Вова з друзями. Побачивши мене, вони почали про щось шепотітися і сміятися. Моя сестра відразу підійшла до них і щось сказала Вові. Я стояла далеко від них, тому нічого не чула. Я тільки знаю, що саме після розмови з Танею Вова і його друзі перестали наді мною сміятися. Я пишаюся тим, що я - молодша сестра Тані і тим, що у мене є старша сестра, яка завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Таня сказала Вові і хлопцям. Як ви думаєте, що вона їм сказала?”

Текст для хлопців: “Мене звать Антон. У мене є старший брат Юра. Нещодавно я почав вчитися кататися на велосипеді. Перший час я часто падав, і сусідські хлопчики з мене сміялися. Мені було дуже прикро. Я навіть хотів закинути велосипед. Але Юра вирішив мені допомогти. В один прекрасний день ми з Юрою вийшли у двір з велосипедом. Там нас побачили хлопці. Вони почали про щось шепотітися і сміятися. Мій старший брат відразу підійшов до них і щось сказав. Я стояв далеко від них, тому нічого не чув. Я тільки знаю, що саме після розмови з Юрою хлопчики перестали наді

мною сміятися. Я пишаюся тим, що я - молодший брат Юри і тим, що у мене є старший брат, який завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Юра сказав хлопцям. Як ви думаєте, що він їм сказав?”

Обробка результатів.

Що Таня (Юра) сказала (сказав) хлопцям?

– 0 балів – дитина не відповідає або дає такі варіанти відповіді: “Не смійтеся”, “ОЩо ви робите?”, “Як вам не соромно”.

– 1 бал – “Старша(-ий) сестра (брат) погрожувала (погрожував) хлопцям”;

– 2 бали – конструктивне рішення проблеми.

Варіанти конструктивного рішення:

– старша сестра/брат просить хлопців залишити молодшу сестру/брата в спокої, інакше вона/він поскаржиться вчителям і батькам;

– старша сестра/брат пояснює хлопцям що так робити не можна, що це погано;

– старша сестра/брат пояснює хлопцям проблему своєї молодшої сестри/ брата і наполягає на тому, щоб хлопці припинили над нею/ним сміятися.

“Чому Таня (Юра) так вчинила (вчинив)?”

– 0 балів – дитина не розуміє питання.

– 1 бал – “Щоб не сміялися”; “Щоб не кривдили”.

– 2 бали – “Люди відчують себе погано, якщо над ними сміються”

Як би ти вчинив (а) в такій ситуації?

– 0 балів – відповідь відсутня.

– 1 бал – “Треба попросити дорослих поговорити з кривдниками”.

– 2 бали – дитина сама приймає рішення, спираючись на свої почуття - почуття ображеної людини.

Рівні розвитку емоційного інтелекту: низький: 0–2 бали; середній: 3–4 бали; високий: 5–6 балів.

**Опитувальник “Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки
у дітей” (А. Щетініна)**

| № | Прояв емпатичних реакцій та поведінки | Часто | Інколи | Ніколи |
|----------|--|--------------|---------------|---------------|
| 1 | Проявляє інтерес до емоційної поведінки інших | | | |
| 2 | Спокійно здалеку дивиться в бік дитини, що переживає якийсь стан. | | | |
| 3 | Підходить до дитині, що переживає, спокійно дивиться на неї. | | | |
| 4 | Намагається привернути увагу дорослого до емоційного стану іншої. | | | |
| 5 | Яскраво, емоційно реагує на стан іншого, заражається їм. | | | |
| 6 | Реагує на переживання іншого, кажучи при цьому: “А я не плачу”, “А у мене теж” тощо | | | |
| 7 | “Зображує” співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, чекає похвали, підтримки. | | | |
| 8 | Повідомляє дорослому, як він пошкодував, допоміг іншому. | | | |
| 9 | Пропонує переживає емоційний стан дитини що-небудь (іграшку, цукерку та ін.) | | | |
| 10 | Постає поруч з дитиною, безпорадно дивиться на нього, на дорослого. | | | |
| 11 | Виявляє співчуття тільки на прохання дорослого. | | | |
| 12 | Активно включається в ситуацію, за власною ініціативою допомагає, гладить, обіймає й ін. | | | |

Обробка отриманих результатів

кількісна:

- дитина часто поводиться адекватно поведінки, зазначеного в пунктах 1, 5, 9, 12, то за кожне з цих проявів він отримує 6 балів, що в сумі становитиме 24 бали;
- подібні форми поведінки дитина виявляє лише іноді, то йому присвоюється за кожну по 5 балів;
- форма поведінки дитини часто адекватна зазначеним в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них він отримує по 4 бали;
- прояв даних форм поведінки (4, 6, 7, 8) спостерігається у дитини лише іноді, то він отримує за них 3 бали;
- поведінка дитини часто відповідає описаним в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставиться по 2 бали;
- дитина ніколи не проявляє зазначеного поведінки, то ставимо 0 балів.

Якісна інтерпретація даних.

Якщо дитина проявляє інтерес до стану іншого, яскраво емоційно на нього реагує і ідентифікується з ним, активно включається в ситуацію, намагається допомогти, заспокоїти іншого, то це може інтерпретуватися як прояв дитиною гуманістичної форми (високої) прояви емпатії. До дітей з гуманістичним типом емпатії відносяться ті, хто набрав від 20 до 24 балів.

У тому випадку, коли дитина намагається відвернути увагу дорослого на себе, емоційно реагує на переживання іншого, але при цьому каже: "А я не плачу ніколи ..." та ін., якщо дитина, прагнучи отримати похвалу, схвалення дорослого, лише зображує співчуття, співпереживання іншому, то всі ці показники розглядаються як прояв езопової емпатії. Егоцентричних емпатію проявляють діти, які набрали від 12 до 16 балів.

Діти, які не виявляють інтересу до емоційного стану інших, слабо реагують на їх переживання і вчиняють емпатійні дії лише по спонуканню дорослого, можуть бути віднесені до низького рівня розвитку емпатії. Це діти, які отримують від 1 до 8 балів.

**Калейдоскоп ігор та вправ, що скеровані на формування у дітей
емоційного інтелекту**

**ОПОВІДЬ “КОШЕНЯ, ЯКЕ ХОТИЛО ПОРАДУВАТИ СВОЮ
МАМУ”**

Жило якось на світі маленьке кошеня. Все в нього було: багато іграшок, солодошків, олівці, фарби та навіть комп'ютер. Цілими днями він бігав, грав, нічого не помічаючи довкола. А потім йому стало нудно. Все набридло і нічого не приносило радості. Він перестав усміхатися. Мама занепокоїлася, чи не захворів її синок.

Одного разу кошеня чекало маму з роботи і знічев'я тинялося по дому. Забрів на кухню та побачив у раковині багато брудного посуду. “Мама прийде втомлена з роботи, і їй доведеться ще мити цю гору посуду”, - подумав малюк. – “Може, я впораюся з цією роботою?” І він спробував. Коли прийшла мама, радісне кошеня потягло її на кухню. “Подивися, мамо, я зробив тобі подарунок”, - і показав на чисту раковину. Мама посміхнулася: “Який ти в мене молодець, дякую тобі!” А кошеня теж усміхалося – виявляється, так приємно доставити комусь радість.

ОПОВІДЬ “ЇЖАК ТА ЖАБА”

Домовилися якось Їжак та Жаба разом поснідати. Раннього сонячного ранку вони зустрілися на галявині. Жаба принесла на тарілочці багато мух і комарів, яких вона наловила для свого друга напередодні, а Їжачок як частування приготував гриби та ягоди. Кожен із них хотів порадувати іншого. Але, коли Жаба поставила на пеньок тарілку, Їжак вигукнув: “Ой, хіба це можна їсти? Ну і гидота! І де ти тільки це взяла?” “Ну, це ж так смачно! - дивувалася Жаба. – Я обрала найкраще, подивися які вони жирненькі!” Довго ще було чути в лісі їхню суперечку, яка так нічим і не закінчилася. Вони не знали одного: у кожного свої смаки. І те, що любить один, іншому може зовсім не подобається.

ГРА “КОЛИ МИ ТІШИМОСЬ”

Педагог: “Зараз я назву на ім'я одного з вас, кину йому м'ячик і попрошу, наприклад, так: “Петя, скажи нам, будь ласка, коли ти радієш?”. Петя повинен буде спіймати м'ячик і сказати: “Я тішуся, коли...” Петя розповідає, коли він радіє, а потім кидає м'яч наступній дитині і, назвавши його на ім'я, у свою чергу запитає: “(ім'я дитини), скажи нам, будь ласка, коли ти радієш?”

Цю гру можна урізноманітнити, запропонувавши дітям розповісти, коли вони засмучуються, дивуються, бояться. Такі ігри можуть розповісти вам про внутрішній світ дитини, про її взаємини як з батьками, так і з однолітками.

ГРА “ХУДОЖНИКИ”

Мета: розвивати здатність і висловлювати різні емоції на папері.

Учасникам гри пред'являються п'ять карток із зображенням дітей з різними емоційними станами та почуттями. Потрібно вибрати одну картку і намалювати історію, в якій обраний емоційний стан є основним сюжетом.

Після закінчення роботи проводиться виставка малюнків. Діти відгадують, хто є героєм сюжету, а автор роботи розповідає зображену історію.

ГРА “КРИХІТКА ЄНОТ”

Мета: розвивати здатність розпізнавати та висловлювати різні емоції.

Одна дитина - Крихітка Єнот, а решта його відображення (ніби віддзеркалення у воді). Вони сидять вільно на килимі або стоять у шерензі. Єнот підходить до “річки” і зображує різні почуття (переляку, інтересу, радості, а діти точно відображають їх за допомогою жестів та міміки. Потім на роль Єнота по черзі вибираються інші діти.

ГРА “ЛАСКОВІ ЛАПКИ”

Мета: зняття напруги, м'язових затискачів, зниження агресивності, розвиток чуттєвого сприйняття.

Хід гри: дорослий підбирає 6-7 дрібних предметів різної фактури:

шматочок хутра, пензлик, скляний флакон, намисто, вату й ін. викладається на стіл. Дитині пропонується оголити руку по лікоть: дорослий пояснює, що по руці ходитиме звірятко і торкатиметься лагідними лапками. Треба із заплющеними очима вгадати, яке звірятко торкалося до руки - Відгадати предмет. Дотики мають бути приємними.

ГРА “ЧАРІВНІ МІШЕЧКИ”

Мета: зняття психонапруги дітей.

Дітям пропонується скласти в перший чарівний мішечок все негативні емоції: агресія, гнів, образу та ін. У мішечок можна навіть покричати. Після того, як діти виговорили, мішечок зав'язується і ховається. Потім дітям пропонується другий мішечок, з якого діти можуть взяти ті позитивні емоції, які вони хочуть: радість, веселощі, доброту та ін.

ВПРАВА “ЗАКІНЧИ ІДЕЮ”

Дітям пропонується завершити фразу дорослого, наприклад: “Злість – це коли...”, “Мама сердиться, бо...”

А тепер заплющимо очі і знайдемо на тілі місце, де у вас живе злість. Яке це почуття? Якого воно кольору? Перед вами стоять склянки з водою та фарби, пофарбуйте воду в колір агресії. Далі на контурі людини знайдіть місце, де живе агресивність, і зафарбуйте це місце кольором агресії.

ВПРАВА “АГРЕСІЯ УЙДИ!!!”

Мета: зняття агресивності.

Гравці лежать на килимі по колу. Поміж ними подушки. Заплющивши очі, вони починають з усієї сили бути ногами по підлозі, а руками по подушках, гучним криком “Іди, злість, йди!” Вправа триває 3 хвилини, потім учасники за командою дорослого лягають у позу “зірки”, широко розсунувши ноги та руки, спокійно лежать, слухаючи спокійну музику, ще 3 хвилини.