МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра мовної та психолого-педагогічної підготовки

Допущено до захисту

Завідувач кафедри
д. психол. н., професор Ю. О. Асєєва

_____
(підпис)

«____»_____2026 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Зі спеціальності_____053 Психологія_____

(шифр та найменування спеціальності)

За освітньою програмою___«Психологія»_____

(назва освітньої програми)

На тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконавець:
студент 4 курсу 41 групи
факультету ФЕУП
_____Пляшко Дмитро Віталійович
/підпис/

Науковий керівник
К. філософ. н., старший викладач
_____Орленко Ірина Миколаївна
/підпис/

Одеса -2026

ЗМІСТ

ВСТУП **1**

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **7**

1.1 Наукове осмислення феномену емоційного розвитку в психології 7

1.2. Підходи до розуміння структури та механізмів емоційного розвитку дітей дошкільного віку 11

1.3. Психологічні чинники емоційного розвитку дітей дошкільного віку 19

1.4. Вікові та індивідуально-психологічні особливості емоційного розвитку в дошкільному віці 24

1.5. Роль емоційного розвитку у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії дошкільників 29

Висновки до першого розділу 35

РОЗДІЛ ІІ ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **38**

2.1. Мета, завдання, об’єкт, предмет та гіпотеза дослідження 38

2.2. Характеристика вибірки та етичні аспекти проведення дослідження з дітьми дошкільного віку 39

2.3. Психодіагностичні методики дослідження емоційного розвитку дошкільників 41

2.4. Аналіз рівнів та особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку 44

2.5. Залежність особливостей емоційного розвитку від віку, статі та умов виховання 54

Висновки до другого розділу 59

ВИСНОВКИ **61**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..... Ошибка! Закладка не определена.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ ..... Ошибка! Закладка не определена.

ДОДАТКИ ..... Ошибка! Закладка не определена.

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Дошкільний вік є сенситивним та критичним етапом становлення емоційної сфери особистості, у межах якого формуються базові механізми емоційної регуляції, розпізнавання емоцій, емпатії, соціальної взаємодії та самосприйняття. Саме в цей період закладаються передумови подальшої соціально-психологічної адаптації дитини, її психологічного благополуччя та готовності до шкільного навчання. Водночас зростання кількості дітей дошкільного віку з проявами емоційної напруги, труднощами поведінкової саморегуляції, нестійкою самооцінкою та підвищеною тривожністю актуалізує необхідність поглибленого вивчення чинників і механізмів емоційного розвитку. Недостатня розробленість комплексного підходу до діагностики емоційних особливостей дошкільників з урахуванням вікових, гендерних і сімейно-виховних детермінант зумовлює актуальність і доцільність проведення цього дослідження.

Метою роботи є емпірично вивчити психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку та встановити залежність його основних характеристик від віку, статі й умов виховання.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення емоційного розвитку дітей дошкільного віку та уточнити його понятійно-категоріальний апарат.

2. Обґрунтувати та сформувати комплекс психодіагностичних методик, придатних для вивчення емоційного розвитку дошкільників.

3. Провести емпіричне дослідження та виявити рівні й особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку за показниками самооцінки, тривожності, агресивності та соціально-емоційної компетентності.

4. Встановити вікові відмінності в показниках емоційного розвитку дошкільників.

5. Визначити гендерну специфіку емоційного реагування дітей дошкільного віку.

6. Виявити вплив умов сімейного виховання на тривожність, самооцінку та поведінкові прояви дитини.

Об'єктом дослідження є особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Предметом дослідження є вплив віку, гендерних і сімейно-виховних чинників на емоційний розвиток дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. У дослідженні використані теоретичні, емпіричні методи та методи математичної статистики. На теоретичному рівні застосовано аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових підходів. Для емпіричного дослідження застосовано наступні психодіагностичні методики:

1. Методика «Який Я?» (О. А. Білобрикіна) – для виявлення емоційної спрямованості самооцінки [16].

2. Проєктивна методика «Кактус» (М. О. Панфілова) – для дослідження емоційно-особистісної сфери [10].

3. Методика «Драбинка» (С. Якобсон, В. Щур) – для визначення рівня самооцінки та соціальних очікувань [5].

4. Методика «Вивчення соціальних емоцій» (Ю. О. Афонькіна) – для дослідження емпатії та просоціальної поведінки [4].

Кількісна обробка даних здійснювалась за допомогою описової статистики, непараметричного критерію Краскела-Уолліса (H), U-критерію Манна-Уїтні та χ^2 – аналізу.

Вибірку склали 50 дітей дошкільного віку (4–6 років) на базі закладів дошкільної освіти загального типу. Вибірку структуровано за трьома підгрупами: молодший дошкільний вік (4 роки, n=17) (ГП1), середній (5 років, n=17) (ГП2), старший (6 років, n=16) (ГП3). Гендерний розподіл: 26 хлопчиків (52%) (ГП4) та 24 дівчинки (48%) (ГП5).

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Питання емоційного розвитку дітей дошкільного віку, формування їхньої емоційної сфери та соціально-емоційної компетентності відображені в численних дослідженнях: загальних закономірностей емоційного розвитку дошкільників (Л. А. Терещенко, І. І. Карабаєва, Н. Д. Трофаїла, О. В. Теличко та ін.); психологічних особливостей емоційної сфери та критеріїв її розвитку (А. С. Корженко, Г. Д. Кущ та ін.); емоційного інтелекту дітей дошкільного віку (К. Ю. Борисенко, С. О. Бадер, Н. М. Волік, Л. П. Клевака, О. І. Гришко, В. М. Заіка, Р. Я. Колісник, В. В. Турбан, Н. Є. Завацька, О. О. Смирнова та ін.); впливу сімейного середовища та батьківської взаємодії на емоційний розвиток дитини (Л. Г. Бейлс, Г. Енніс, К. Л. Гамфріс, Л. Дж. Болдт, К. К. Гоффін, К. М. Зінссер та ін.); емоційної регуляції в ранньому та дошкільному дитинстві (З. Бівінс, А. Грабелл, В. Орнагі, А. Пепе, І. Аглаті, А. Ф. Кашмер, С. Е. Рейлі, Дж. Т. Дауннер та ін.); розвитку емоційного розуміння, теорії розуму та мовленнєвої компетентності (Е. Конте, В. Орнагі, І. Граззані, М. Огрен, С. М. Сандхофер та ін.); соціально-емоційного навчання та програм підтримки в дошкільних закладах (С. А. Денгем, Г. Г. Бассет, Д. Мурано, Дж. Е. Сойєр, А. А. Ліпневич, М. Феррейра та ін.); просоціальної поведінки, емпатії та морального розвитку дошкільників (С. Роєріг, Ф. ван Везел, Р. М. Стікер, М. Палус, М. К. Мартінс, М. Верішімо та ін.); саморегуляції поведінки та виконавчих функцій у дошкільному віці (С. Хомейс, Н. Аль-Халіді, Д. Алотайбі, Р. Орбан, Б. Л. Кіш та ін.); ролі педагога в емоційній соціалізації та розвитку ігрової діяльності дошкільників (Т. Вільгельмсен, Р. Лекхал, В. Рідланд, Ю. М. Косенко та ін.); зв’язку емоційного розвитку з академічною успішністю та шкільною готовністю (К. Накамічі, Н. Накамічі, Дж. Накадзава, К. Кавадіні та ін.); психодіагностики та корекції емоційного розвитку дошкільників (І. В. Недозим, Д. Б. Усик, Н. М. Компанець та ін.); розвитку мовлення та його зв’язку з емоційною регуляцією (С. А. Михальська, Х. Д. Чіфтчі, Р. Джейлан та ін.). Попри значну кількість досліджень, комплексний аналіз емоційного розвитку дошкільників як інтегративного феномена, що поєднує тривожність, самооцінку, агресивність і вікову динаміку, залишається недостатньо розробленим.

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що вперше здійснено комплексне емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку на основі одночасного аналізу тривожності, самооцінки, агресивності, імпульсивності та інтегрального рівня соціально-емоційного розвитку з урахуванням вікових, гендерних і сімейно-виховних відмінностей. Розширено уявлення про вікову динаміку емоційного розвитку та роль сімейного контексту як чинника емоційного благополуччя.

Практична значущість роботи полягає в тому, що його результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів закладів дошкільної освіти, центрів психологічного консультування та інклюзивно-ресурсних центрів. Отримані емпіричні дані слугують основою для раннього виявлення дітей із підвищеною тривожністю, нестійкою самооцінкою, вираженою імпульсивністю та агресивними формами реагування, а також для розроблення психопрофілактичних і корекційно-розвивальних програм та консультативної роботи з батьками й педагогами.

Апробація результатів роботи. Орленко І.М., Пляшко Д.В. Особливості формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку. Сучасні виклики економіки: зб. матеріалів VI підсумкової наук.-практ, студент. конф. ОНЕУ (Одеса, 22 квітня 2026 р.). Одеса: ОНЕУ, 2026.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Зміст роботи викладено на 79 сторінках, ілюстровано 9 таблицями та 4 рисунками. Список літератури включає 61 джерело, з них 26 іноземною мовою.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Наукове осмислення феномену емоційного розвитку в психології

Емоційний розвиток у сучасній психології розглядається як системоутворювальний вимір становлення особистості, що інтегрує емоційні, когнітивні, соціальні та мовленнєві процеси й визначає якість саморегуляції, соціального пізнання та міжособистісної взаємодії дитини. У дошкільному віці емоції виконують не лише функцію безпосереднього реагування на події, а й стають механізмом організації поведінки, засобом комунікації та основою формування первинної соціальної ідентичності. Через емоційне переживання дитина інтерпретує соціальну реальність, співвідносить власні дії з реакціями інших та поступово вибудовує уявлення про себе як суб'єкта взаємодії.

У цьому контексті провідним поняттям виступає емоційна компетентність, яка охоплює здатність розпізнавати й називати емоції, розуміти їхні причини, адекватно виражати переживання та здійснювати їх регуляцію відповідно до соціальних норм. Формування цих компонентів має соціалізаційну природу й відбувається у взаємодії з дорослими та однолітками. Емоційно-фокусовані батьківські практики – моделювання емоційних реакцій, підтримувальне реагування на переживання дитини, спільне обговорення емоційних ситуацій – безпосередньо пов'язані з розвитком емоційного знання, регулятивних стратегій і просоціальної поведінки [61]. Якість емоційного наставництва дорослого формує у дитини варіативність способів опрацювання афективних станів, який згодом використовується в ширшому соціальному контексті.

Перехід від сімейного середовища до простору взаємодії з однолітками виступає важливим етапом актуалізації та перевірки сформованої емоційної компетентності. Рівень емоційної регуляції дітей 4–6 років тісно пов'язаний із параметрами їхнього соціального статусу та характером взаємин у групі [49]. Здатність контролювати інтенсивність емоційних реакцій, відтерміновувати імпульсивні відповіді та враховувати емоційний стан партнера підтримує

інтегровані й стабільні форми взаємодії, тоді як емоційна лабільність підвищує ризики соціальної дезадаптації. Відповідно емоційна регуляція виконує функцію внутрішнього медіатора соціальності, забезпечуючи накопичення позитивного досвіду взаємності.

Саме повторюваний досвід успішної емоційно врегульованої взаємодії стає психологічним матеріалом для формування Я-концепції та самооцінки дитини. У дошкільному віці уявлення про себе значною мірою вибудовуються на основі емоційних наслідків соціальних контактів: прийняття, підтримки, довіри або, навпаки, відкидання й фрустрації. Через інтеріоризацію цих переживань дитина формує базові уявлення про власну цінність, ефективність і соціальну прийнятність, що зумовлює подальші стратегії поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Важливим виміром емоційного розвитку є формування моральних емоцій, передусім провини та сорому, які виконують регулятивно-нормативну функцію в соціальній поведінці. Зарубіжні науковці розглядають ці емоції як самосвідомі афективні утворення, що спрямовують дитину на відновлення порушених взаємин, компенсацію завданої шкоди та узгодження власних дій із внутрішніми стандартами [41]. Їх розвиток ґрунтується не лише на засвоєнні соціальних правил, а передусім на афективному досвіді прив’язаності, емпатійних стосунках і сформованих механізмах саморегуляції. Здатність диференціювати провину й сором підтримує конструктивні стратегії примирення, зберігаючи стабільність самооцінки та довіру в групі.

Ключовим психологічним механізмом, що забезпечує інтеграцію емоційного досвіду в структуру особистості, виступає мовленнєво опосередковане розуміння емоцій. Здатність вербалізувати переживання дозволяє дитині переводити афективні стани у символічну форму, доступну для пояснення іншому та для внутрішньої регуляції. Емоційне знання та мовленнєві здібності істотно пояснюють індивідуальні відмінності в рівні емоційної регуляції в ранньому дитинстві [47]. Мовленнєве кодування емоцій розширює

можливості домовленостей, знижує інтенсивність конфліктів і підтримує розвиток емпатії, перетворюючи емоційні категорії на спільний ресурс взаємодії.

Показово роль емоційного розвитку як чинника соціальної компетентності проявляється в ситуаціях міжособистісного конфлікту, де взаємодія перевіряється на здатність витримувати емоційне напруження та відновлювати порушені стосунки. Рівень емоційного розуміння дошкільників позитивно впливає на використання конструктивних стратегій розв'язання конфліктів і зменшує частоту деструктивних форм реагування. Дитина, яка здатна розпізнавати не лише явні, а й приховані або суперечливі емоції, володіє ширшим репертуаром соціально прийнятних дій, що дозволяє їй ініціювати компроміс, звертатися до правил або використовувати вербальні способи врегулювання ситуації. У перспективі особистісного розвитку це забезпечує формування відповідальності та моральної рефлексії, оскільки дитина навчається співвідносити власні дії з емоційними наслідками для інших [47].

Взаємозв'язок емоційної регуляції та соціальної адаптації значною мірою опосередковується комунікативними навичками. Мовленнєві труднощі, обмеження в емоційному самовираженні та проблеми регуляції перебувають у взаємопідсилювальній динаміці [35]. Недостатній розвиток регулятивних стратегій підвищує ризик соціальних ускладнень, тоді як труднощі взаємодії з однолітками зменшують можливості для природного тренування емоційної компетентності. Міжособистісне середовище виступає не зовнішнім тлом, а активним простором формування або, навпаки, блокування емоційного розвитку. Через комунікативну ефективність дитина поступово формує уявлення про власну соціальну спроможність, що безпосередньо впливає на структуру Я-концепції.

Міждисциплінарні огляди сучасних досліджень підкреслюють роль освітнього середовища як важливого чинника розвитку емоційної регуляції. Ранні освітні контексти суттєво впливають на становлення регулятивних механізмів через педагогічну ко-регуляцію, підтримувальну взаємодію та структурування емоційного досвіду дитини в групі. Педагог у цьому процесі

виступає не лише носієм знань, а й соціальним посередником, який допомагає дитині інтерпретувати власні переживання, знаходити прийнятні форми їх вираження та інтегрувати емоційний досвід у нормативне поле спільної діяльності. У зв'язку з цим емоційна регуляція розглядається як основа автономії, відповідальності та психологічної стійкості, що забезпечує готовність до навчання в умовах структурованого соціального середовища.

Найбільш стабільні позитивні результати досягаються не через ізольоване навчання «про емоції», а через трансформацію повсякденних практик взаємодії в освітньому просторі. Зміни у способах комунікації, спільної діяльності та розв'язання проблемних ситуацій створюють умови для сталого розвитку просоціальної поведінки та зниження рівня проблемних реакцій [42]. Це підтверджує тезу про соціально контекстуалізований характер емоційного розвитку, який набуває особистісного значення лише в системі реальних взаємин.

Для українського наукового поля принципове значення має емпірична верифікація зарубіжних концепцій у вітчизняному соціокультурному контексті. Група науковців на чолі з Т. Піроженко зазначають, що структура психічного розвитку дитини інтерпретується як єдність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що дозволяє розглядати емоційну компетентність у системі з моральними нормами, соціальними уявленнями та практиками взаємодії [48]. Такий підхід пояснює опосередкований характер впливу емоційного розвитку на міжособистісні стосунки: реалізується через інтеграцію переживань із соціальними смислами та поведінковими стратегіями.

Українські емпіричні дослідження підтверджують значущість емоційної компетентності як чинника особистісного становлення. Зокрема, Н. Волік розглядає емоційний інтелект дошкільників як інтегративну структуру, що включає емоційне усвідомлення, емпатію та регуляцію і безпосередньо пов'язана з якістю соціальної взаємодії в закладі дошкільної освіти [2]. Отримані дані засвідчують, що цілеспрямований розвиток емоційної сфери сприяє зростанню соціальної активності, відповідальності та стабільності поведінки

дітей у групі. Подібні висновки містяться і в дослідженні М. Федорової, де емоційний розвиток інтерпретується як важливий чинник соціальної адаптації, розвитку емпатії та готовності до прийняття соціальних ролей [33].

Аналіз сучасних досліджень дозволяє розглядати емоційний розвиток дошкільника як мультисистемний процес, що формується на перетині біологічних передумов, соціального досвіду, мовленнєвого опосередкування та педагогічної підтримки. Сформованість емоційної компетентності забезпечує стабільність Я-концепції, підтримує позитивну самооцінку та сприяє становленню моральної ідентичності. Через емоційно опосередкований досвід взаємності дитина вибудовує образ себе як соціального суб'єкта, здатного до співпраці, відповідальності та автономії.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що емоційний розвиток у дошкільному віці виступає центральним механізмом соціалізації та особистісного становлення. Він забезпечує перехід від емоційної реактивності до соціально узгодженої взаємодії через розвиток мовленнєвого розуміння переживань, формування конструктивних стратегій регуляції, підтримку ко-регуляції в освітньому середовищі та накопичення позитивного соціального досвіду. Саме на цій основі формуються базові особистісні утворення – Я-концепція, самооцінка та моральна ідентичність, які визначають характер міжособистісних взаємин і соціальної адаптації дитини.

1.2. Підходи до розуміння структури та механізмів емоційного розвитку дітей дошкільного віку

У сучасній психології розвитку емоційний розвиток дошкільника розглядають як багаторівневу систему, в якій «структура емоційної сфери» не зводиться до інвентаризації емоційних станів, а описується через взаємопов'язані компоненти, що забезпечують перехід від безпосереднього афекту до соціально й культурно впорядкованої взаємодії. У цій системі базовими параметрами виступають:

- емоційна реактивність та афективна стабільність як характеристики інтенсивності й динаміки переживань;

- емоційне розуміння та мовленнєва категоризація як когнітивно-семантичний шар емоційної компетентності;

- регуляція як комплекс процесів керування афектом у часі й ситуації;

- емпатійна чутливість як здатність розпізнавати та враховувати емоційні стани іншого;

- експресивно-комунікативний компонент як спосіб соціально прийнятного вираження емоцій у контакті.

Відповідно, механізми розвитку визначають як процеси, що переводять емоцію зі статусу «стану» у статус «змісту взаємодії»: експресія стає комунікативним знаком, переживання – предметом спільної уваги, а афективне збудження – керованим досвідом, включеним у правила, норми й сценарії взаємодії.

Методологічно така концептуалізація вимагає міждисциплінарної узгодженості. Вікова перспектива задає траєкторії нормотипового онтогенезу і визначає сенситивні «вікна» розвитку окремих компонентів; когнітивна – уточнює роль мовлення, символізації та виконавчих функцій у становленні довільності; соціальна – показує, як емоційна соціалізація та ко-регуляція дорослого формують репертуар емоційних дій; диференціальна – описує індивідуальну варіативність реактивності та регулятивних стратегій; нейропсихологічна – конкретизує психофізіологічні та мозкові передумови дозрівання регулятивних мереж. У такій рамці емоційний розвиток постає не як лінійне поліпшення самоконтролю, а як інтегративний процес, у якому когнітивні ресурси, соціальний досвід і культурні інструменти взаємно підсилюють одне одного [50].

Одним із провідних пояснювальних напрямів є когнітивно-нейропсихологічний підхід, який розглядає регуляцію як результат взаємодії емоційних процесів із виконавчими функціями та мовленнєвими ресурсами. Емоційна й поведінкова регуляція пояснюються через інгібіторний контроль,

робочу пам’ять і когнітивну гнучкість, що набувають особливої ваги в дошкільному середовищі, де зростають вимоги до дотримання правил, відтермінування імпульсивної відповіді та переорієнтації уваги в ситуації афективного збудження [50]. У цьому підході принципово важливо, що регуляція не редукується до «емоційної якості характеру»: є комплексною регулятивною системою, що спирається на дозрівання виконавчих функцій та на мовленнєве опосередкування переживань. Саме тому механізми розвитку доречно описувати через ті види діяльності та навчальні ситуації, що тренують: утримання правила, планування, вербалізацію станів і стратегій заспокоєння, тобто створюють умови для переходу від ситуативної реактивності до елементів довільного керування.

Паралельно з когнітивно-виконавчим поясненням розгортається соціально-емоційна перспектива, у якій емоційне розуміння трактується як компонент соціального пізнання, що формується в організованих практиках взаємодії та освітніх впливах. І. Гразанні демонструє ефекти програм соціально-емоційного навчання у дошкільників із фокусом на зростання розуміння емоцій і теорії розуму [37]. Механізм розвитку не зводиться до передачі знань про емоції. Він операціоналізується як систематичне залучення дітей до діалогів про переживання, інтерпретації мотивів і станів персонажів, обговорення наслідків емоцій для інших та узгодження різних інтерпретацій у групі. Важливим є те, що ефект фіксується саме на рівні структурних змін когнітивного шару емоційної сфери, а не лише на рівні зовнішньої поведінкової керованості. Це дозволяє розглядати емоційну компетентність та емпатію як психологічні системи, що формуються через культурно організовані способи позначення, пояснення й узгодження емоцій, а не як вроджені риси чи побічні результати темпераменту.

Культурно-діяльнісний підхід доповнює ці аргументи, показуючи, що провідні механізми емоційного розвитку в дошкільному віці реалізуються через діяльність, насамперед через гру як простір нормативної взаємності та символізації. Рольова взаємодія створює ситуацію, у якій дитина змушена узгоджувати імпульс із правилом ролі, підпорядковувати експресію сюжетній

логіці та координувати власні переживання зі спільною дією [40]. Якісні форми драматичної гри асоціюються з вищими показниками саморегуляції, що дозволяє інтерпретувати гру як механізм тренування емоційного контролю. У цій логіці структура емоційної сфери описується як взаємозалежність регулятивного та соціально-комунікативного компонентів: регуляція посилюється не «всередині дитини» ізольовано, а в ситуації узгодженої взаємодії, де переживання має бути придатним до спільного сценарію.

Важливий рівень опису структури емоційної сфери забезпечує мовленнєво-семантичний підхід, який розглядає мовлення як інструмент концептуалізації переживань і як передумову довільної регуляції. У дослідженні М. Огрен, виконаному на матеріалі транскриптів дитячого мовлення, емоційний розвиток аналізується через динаміку емоційної лексики в ранньому дитинстві [45]. Автор зазначає, що дитина не просто переживає емоцію, а навчається її категоризувати, диференціювати й комунікувати, що змінює сам спосіб функціонування емоційної сфери. Розширення емоційного словника пов’язане зі зростанням здатності будувати причинно-наслідкові пояснення емоцій і з розширенням соціальних контекстів взаємодії, а отже когнітивний і соціальний компоненти поєднуються через мовлення: мова робить емоції предметом спільної уваги, обговорення та регуляції.

Українські автори, які аналізують емоційний розвиток у дошкільному віці, підтримують системне бачення емоційної сфери, конкретизуючи її компонентний склад і онтогенетичну динаміку. О. Солянникова описує емоційний розвиток як ресурс соціальної успішності та як підґрунтя формування соціально орієнтованих емоцій. У старшому дошкільному віці зростає частка соціальних і морально забарвлених переживань, а регуляція дедалі більше орієнтується не лише на зниження внутрішньої напруги, а на збереження стосунків [18].

А. Корженко подає емоційну сферу як багатокомпонентне утворення, у якому поєднуються емоційні стани, реакції, стійкі почуття та регулятивні прояви з різною онтогенетичною динамікою. Такий підхід дозволяє розрізнити

«реактивність» та «регуляцію» як різні площини розвитку [7]. У роботі М. Стаднійчук емоційний критерій розглядається як індикатор здатності дитини переживати й виражати стани в культурно опосередкованих формах діяльності, що підсилює роль символізації як каналу регуляції. Коли дитина має засоби вираження (роль, образ, сюжет, символ), вона отримує інструменти для перетворення афекту на керований досвід [19].

Відповідно аналіз зазначених підходів дозволяє визначити емоційний розвиток як процес інтеграції:

- зростає диференційованість переживань;

- ускладнюється причинне розуміння емоцій;

- з’являються й закріплюються довільні стратегії регуляції, що забезпечують готовність дитини до соціально насичених і нормативно організованих ситуацій навчання.

Ця інтеграція відбувається не автоматично, а через механізми, які мають опосередкований характер. Гра, мовлення, культурні сценарії взаємодії, виконавчі функції та ко-регуляція дорослого формують психологічний «інструментарій», що переводить емоції зі сфери ситуативного реагування у сферу усвідомленої взаємодії.

Соціалізаційний механізм формування регулятивного компонента переконливо деталізовано в дослідженні З. Джін, у якому емоційна регуляція розглядається як ключова ланка, що опосередковує зв’язок між батьківською емоційною соціалізацією та психологічною адаптацією дитини. Реакції дорослого на переживання дитини не лише супроводжують розвиток, а задають репертуар способів упоратися з фрустрацією і напруженням, нормують прийнятність вираження та забезпечують моделі оптимізації емоційних епізодів [38]. У цьому сенсі механізм емоційного розвитку є соціально розподіленим: регуляція формується в повторюваних сценаріях взаємодії, а її сформованість знижує ризики дезадаптації навіть за складних емоційних впливів середовища.

Когнітивно-мовленнєвий механізм, що забезпечує становлення емоційного знання як ядра емоційної компетентності, деталізується в дослідженні Е. Конте,

в якому аналізуються зв’язки між емоційним знанням, мовленнєвим розвитком і теорією розуму в ранньому дитинстві [31]. Емоційне знання постає не як простий «словник емоцій», а як когнітивна система, що дозволяє пояснювати переживання через наміри, переконання та ситуаційні умови. Мова виступає інструментом структурування емоційного досвіду: забезпечує диференціацію емоцій, встановлення причинно-наслідкових зв’язків і включення переживань у наратив взаємодії. Це підсилює тезу, що регулювати можливо те, що розпізнається й концептуально описується, а, отже, когнітивний компонент емоційної сфери виконує функцію передумови довільної регуляції.

Нейропсихологічне підґрунтя регулятивного компонента отримує емпіричне підтвердження у роботі А. Грабел. Автором поєднано показники нейронної активації, фасціальної експресії та темпераментальної регуляції в малих дітей [36]. У цьому підході емоційна регуляція інтерпретується як процес, що має одночасні поведінкові та нейрофізіологічні прояви. Індивідуальні відмінності пов’язані як із навчанням, так і зі специфікою нервово-психологічного профілю, але стають найбільш помітними саме в ситуаціях, де дитина повинна узгодити афект із соціально прийнятною поведінкою. Така логіка дозволяє уникнути крайнощів – редукції регуляції лише до соціального навчання або лише до біологічної детермінації – і підкреслює сенситивність дошкільного віку для інтервенцій, спрямованих на формування регулятивних патернів.

Окремого уточнення потребує експресивно-комунікативний механізм, що відображає перехід від спонтанної експресії до культурно регульованих способів вираження емоцій. У дослідженні К. Као зазначено, що дошкільники здатні модулювати емоційний вираз обличчя залежно від соціальних вимог ситуації, тобто засвоюють правила емоційного вираження [39]. Це обумовлює місце експресивного компонента в структурі емоційної сфери. Експресія є не побічним продуктом регуляції, а одним із її безпосередніх інструментів у взаємодії, через який дитина підтримує прийнятність поведінки, знижує конфліктність і забезпечує взаємність у контакті. У такому розумінні емоційний розвиток

дошкільника є процесом координації внутрішнього переживання із соціальними сигналами й очікуваннями, а експресія – ключовий канал цієї координації.

Вітчизняні дослідження також підкреслюють інституційну та педагогічну зумовленість механізмів емоційного розвитку. Л. Клевака розглядає емоційний інтелект дошкільника як багатокомпонентне утворення, що включає емоційне розпізнавання, регуляцію та емоційно-моральну чуйність, із прямим виходом на педагогічні умови розвитку. При цьому емоційне благополуччя та емоційна компетентність постають не наслідком, а умовою ефективної участі дитини в освітній взаємодії [6].

Ю. Косенко описує механізми емоційного розвитку як узгоджену систему педагогічних впливів: створення позитивного емоційного клімату, допомога в усвідомленні переживань і підтримка регуляції в типових ситуаціях дитячого життя, де регуляція формується не як нав’язаний контроль, а як результат підтриманого розуміння емоцій і безпечного перетворення афекту на досвід [8]. Л. Терещенко та І. Карабаєва зазначають, що емоційна сфера дошкільника аналізується через багатовимірні характеристики емоційних проявів (інтенсивність, стійкість, виразність, ситуативна зумовленість, соціальна адресність) у зв’язку з взаємодією з дорослими й однолітками, що дозволяє трактувати емоційний розвиток як продукт соціального досвіду, а не лише як відображення рис темпераменту [21].

Вимір структури та механізмів емоційного розвитку відображений у публікації К. Борисенко, де старший дошкільний вік інтерпретується як період зростання інтегративності емоційної сфери. Емоційне розуміння починає працювати як регулятор соціальної взаємодії, а не як ізольована когнітивна навичка, відбувається зближення когнітивного, експресивного та регулятивного компонентів [1]. Ця теза узгоджується із загальною тенденцією сучасних моделей: структура емоційної сфери дошкільника найпродуктивніше описується процесуально як інтеграція емоційного знання, експресивної комунікації та довільної регуляції, що формується в соціально насичених контекстах і спирається на нейропсихологічні ресурси дозрівання.

Водночас у сучасній науці існує кілька концептуальних рамок, які по-різному акцентують структурні елементи емоційного розвитку. Модель емоційної компетентності фокусується на інтеграції емоційного знання, вираження та регуляції; модель емоційної регуляції – на процесах керування афектом у часі й ситуації; підхід соціально-емоційного навчання (SEL) – на екологічно вбудованих компетентностях, що формуються в освіті; операціонально-вимірювальні підходи – на тому, які компоненти реально фіксують інструменти оцінювання. Ці рамки частково сумісні, однак відрізняються аналітичними центрами ваги: SEL надає високий прикладний потенціал у формуванні компетентностей і зниженні поведінкових ризиків, проте його пояснювальна потужність залежить від того, наскільки інструменти вимірювання здатні відокремити емоційне знання від дисциплінарної керованості та соціальної бажаності відповідей. Інтеракціоністські інтерпретації регуляції, навпаки, точніше пояснюють мікропроцеси взаємодії та роль емоційного клімату й послідовності дорослого, але потребують більшої чіткості в операціоналізації результатів [44]. Відповідно, опис структури емоційного розвитку має узгоджувати теоретичну рамку з індикаторами, які використовуються в діагностиці та оцінюванні ефектів інтервенцій.

Узагальнюючи сучасні підходи до розуміння структури та механізмів емоційного розвитку дошкільників, доцільно виділити кілька принципових висновків. Емоційна сфера є системою, де реактивність, емоційне розуміння, мовленнєва категоризація, експресивна комунікація та регуляція розвиваються у взаємозалежності, а не як окремі навички. Механізми розвитку мають опосередкований характер: виконавчі функції та мовлення забезпечують когнітивний контроль і концептуалізацію переживань, гра і культурні сценарії взаємодії створюють діяльнісний простір інтеріоризації правил, а ко-регуляція дорослого нормує й стабілізує способи опрацювання емоцій. Емоційний розвиток у дошкільному віці водночас є індивідуальним і соціальним процесом: формується через соціально розподілені практики підтримки й нормування, але

проявляється як індивідуальна варіативність емоційної компетентності, емпатії та самоконтролю.

1.3. Психологічні чинники емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Проблема психологічної детермінації емоційного розвитку в дошкільному віці в сучасній психології формується як аналіз багаторівневої системи чинників, у межах якої індивідуально-типологічні передумови дитини взаємодіють із досвідом та контекстними впливами середовища розвитку. Йдеться, з одного боку, про відносно стійкі характеристики темпераментної реактивності, базові параметри саморегуляції, чутливість до стресу й темп відновлення після емоційного піку, а з іншого – про якість прив’язаності та емоційної соціалізації в родині, комунікативне поле, а також про педагогічну підтримку, групові норми та символічні практики гри й мовлення в закладі дошкільної освіти. При цьому емоційний розвиток не розуміють як накопичення емоційних проявів, а описують як поступове ускладнення механізмів ко-регуляції та саморегуляції: дитина вчиться диференціювати переживання, надавати їм смислової визначеності, опановувати культурно прийнятні сценарії вираження та відновлення після афективного збурення, що стає підґрунтям емоційної компетентності й соціально адекватної експресії в умовах зростання когнітивної та соціальної складності дошкільного життя.

Одним із найбільш емпірично обґрунтованих напрямів у поясненні чинників емоційного розвитку є дослідження, що пов’язують якість ранньої прив’язаності із становленням регулятивної спроможності дитини. З. Болдт продемонстрував, що безпечна прив’язаність у віці двох років статистично асоційована з більш розвиненими формами емоційної регуляції у відповідь на фрустрацію в дошкільному періоді (3–5,5 років). Важливо, що регуляцію в цій логіці не зводять до декларативних суджень, а операціоналізують через сукупність спостережуваних поведінкових індикаторів у завданнях на затримку

й у взаємодії «дорослий-дитина», а також через батьківські оцінки типових реакцій на перешкоди [28].

Прив’язаність постає не як узагальнене «емоційне благополуччя», а як первинний реляційний механізм, який запускає напрямки розвитку: завдяки повторюваному досвіду підтримки й відновлення дитина формує внутрішню опору (здатність переносити фрустрацію без руйнівної дезорганізації поведінки та накопичувати досвід самозаспокоєння). Моделювання непрямих шляхів типу «прив’язаність → емоційна регуляція → соціальна регуляція» переводить дискусію з рівня загальних кореляцій у площину процесуального пояснення: ключовим чинником виявляється не характеристика дитини, а якість ранньої співрегуляції, що поступово інтеріоризується у саморегуляцію.

Поряд із реляційними детермінантами, психологічні чинники емоційного розвитку мають чіткий когнітивно-мовленнєвий і психофізіологічний вимір, у межах якого центральним стає питання про ті механізми, що роблять регуляцію не лише поведінковою, а й частково усвідомлюваною. Дослідження З. Бівінс демонструє показовий для дошкільного віку механізм «артикуляції стратегії» як маркер переходу від імпульсивної реактивності до елементарної метакогнітивної організації регуляції [27]. Проговорювання дитиною власної стратегії опрацювання переживання виступає психологічним інструментом об’єктивації стану: емоція стає не лише афективним фактом, а предметом ментальної дії, який можна назвати, утримати та спрямувати. У такій рамці мовленнєве опосередкування є не зовнішньою вербалізацією, а компонентом регуляторного контуру, що змінює характер керування збудженням і відновленням. При цьому важливо відзначити, що регуляцію оцінюють не лише за опитувальниками, а й через індикатори реактивності та відновлення в емоційно навантажених завданнях. Це дозволяє більш точно окреслити зміст психологічної варіативності дошкільників: відмінності часто визначаються не силою емоційного реагування, а доступністю інструментів когнітивно-мовленнєвого структурування переживань і ранніх метакогнітивних операцій, які роблять регуляцію більш керованою.

Доцільно розмежувати два рівні розуміння психологічних чинників емоційного розвитку.

На першому рівні чинники інтерпретуються як відносно стабільні внутрішньоособистісні передумови й ресурси, що задають індивідуальну траєкторію реактивності, емоційної чутливості та здатності до регуляції.

На другому рівні чинники розуміються як психологічно опосередковані механізми впливу середовища, тобто як характеристики взаємодій і психічних процесів, через які соціальний контекст трансформується в розвиткові результати. Саме цей рівень є критично важливим для дошкільного віку, оскільки емоційний розвиток має транзакційний характер: у повторюваних епізодах співрегуляції дитина й дорослий взаємно налаштовуються, емоційні події отримують пояснювальні рамки, а норми емоційної експресії поступово інтеріоризуються. Тому «психологічні чинники» варто описувати не як перелік умов, а як механізми, що мають часову динаміку, зворотні зв’язки й накопичувальний ефект.

У цій логіці темпераментна реактивність і здатність до самозаспокоєння постають як стійка основа індивідуальної варіативності емоційного розвитку. Вони проявляються у швидкості збудження, інтенсивності переживань, порогах фрустрації, тривалості негативного афекту й темпі відновлення після емоційного піку. У дошкільному віці темперамент не визначає майбутнє дитини, однак задає стартові умови для того, як вона входить у взаємодію, як швидко ескалує афект і які регуляторні стратегії виявляються доступними без зовнішньої підтримки [60]. Принципово, що темперамент стає фактором ризику або ресурсом через чутливість до соціалізаційних впливів: для більш реактивних дітей якість дорослої співрегуляції та емоційного коучингу має непропорційно більший ефект, оскільки саме ці механізми «компенсують» високий рівень збудження й допомагають дитині поступово вибудовувати відновлювальні стратегії [46].

Емоційна соціалізація в сім’ї у сучасному науковому дискурсі дедалі частіше аналізується через механізми взаємодії: валідизацію переживань, маркування емоцій, пояснення причин станів, навчання прийнятним способам

вираження та підтримку відновлення після дистресу. У цьому контексті ключовим психологічним чинником стає не загальний стиль виховання, а здатність дорослого бути емоційно рефлексивним – помічати дитячий афект, витримувати його без руйнації взаємин і перетворювати емоційні події на смислові конструкції, доступні дитині [57]. Такий підхід дозволяє коректно інтерпретувати вплив батьківського стресу та інших життєвих навантажень: вони не діють безпосередньо на розвиток, а змінюють якість психологічної присутності дорослого у взаємодії, що й транслюється у регуляторні результати дитини. Важливо також враховувати транзакційність емоційної соціалізації: регуляторні дії дитини можуть провокувати або, навпаки, послаблювати подальший коучинг дорослого, а отже чинник «емоційний коучинг» є процесуальним і реалізується в реальному часі як стабільний фон.

Мовленнєва медіація та сформованість емоційного словника становлять окремий психологічний канал емоційного розвитку в дошкільному віці. Саме на цьому етапі дитина переходить від глобальних афективних станів до більш диференційованих емоційних категорій, а вербалізація створює умови для контролю інтенсивності переживання, когнітивної переоцінки ситуації та соціально прийнятного вираження емоцій [6]. Тому чинником виступає не лише загальний рівень мовленнєвого розвитку, а здатність позначати нюанси переживань, будувати причинно-наслідкові пояснення емоцій у соціальних подіях і використовувати емоційні категорії як ресурс домовленості. У практико-орієнтованих моделях розвитку емоційного інтелекту дошкільників це зазвичай операціоналізується через блоки емоційної обізнаності, розуміння причин емоцій, емпатійності та керування проявами в комунікації. Методологічна цінність такої операціоналізації полягає в тому, що мовленнєва медіація розглядається як структуроутворювальний елемент, який зв’язує емоційне розуміння з регуляцією та соціальною поведінкою [6].

Інший системний чинник емоційного розвитку – виконавчі функції як нейропсихологічний ресурс довільності: інгібіторний контроль, робоча пам’ять і когнітивна гнучкість. У прикладному сенсі це означає, що емоційна регуляція є

не лише емоційним умінням, а функцією координації уваги, цілей і поведінки: дитина повинна фіксувати правило, пригальмовувати імпульс, перемикатися на інший стимул, дочекатися черги, відновити взаємодію після перешкоди [56]. Якщо виконавчі функції сформовані недостатньо, навіть за відносно задовільного емоційного розуміння дитина може демонструвати низьку регуляцію, оскільки їй бракує когнітивного ресурсу для реалізації регуляторної стратегії. Водночас важливо відзначити взаємопідсилення емоційної регуляції та виконавчих функцій – розвиток відбувається як динамічний контур, у якому успішні регуляторні епізоди стабілізують довільність, а зростання довільності розширює репертуар емоційної регуляції.

З огляду на те, що дошкільник значну частину дня перебуває в групі, педагогічний контекст слід розглядати як самостійний психологічний чинник емоційного розвитку. Його змістом є не лише загальний емоційний клімат, а конкретні стратегії емоційної соціалізації з боку вихователя: допомога в називанні переживань, моделювання способів відновлення після конфлікту, підтримка правил емоційного прояву, організація безпечної рефлексії емоцій у спільній діяльності [55]. У цьому вимірі емоційний розвиток підтримується через повторювані нормативні ситуації, де дитина навчається узгоджувати інтенсивність переживання з вимогами взаємодії та зберігати відносини попри фрустрацію. Педагогічна ко-регуляція стає механізмом, який переводить епізодичні стани у стійкі регуляторні патерни, а групові норми й сценарії спільної гри – каналом інтеріоризації соціально прийнятних способів емоційної експресії.

Відповідно вищезазначеного, психологічні чинники емоційного розвитку дошкільника доцільно трактувати як систему, де темпераментна реактивність задає індивідуальну «чутливість» і стартові умови афективної динаміки; виконавчі функції забезпечують когнітивний ресурс довільності; мовленнєва медіація надає символічний інструментарій усвідомлення й переосмислення переживань; емоційна соціалізація в сім’ї та дошкільному закладі виконує роль механізму, що перетворює ці передумови на розвиткові досягнення. Важливо

підкреслити транзакційність розвитку у цьому віці. Дитина не є пасивним об’єктом впливу, а її регуляторні прояви модифікують реакції дорослого; відповідно, детермінація емоційного розвитку реалізується як контур взаємних підсилень і компенсацій у повсякденних епізодах співрегуляції.

Узагальнення психологічних чинників емоційного розвитку дозволяє дійти висновку, що їхній вплив реалізується не ізольовано, а через вікову динаміку становлення регулятивних, когнітивних і соціально-комунікативних механізмів. Темпераментна реактивність, мовленнєва медіація, виконавчі функції та досвід емоційної соціалізації формують індивідуальні передумови розвитку, однак характер їхньої реалізації істотно змінюється залежно від вікового етапу та конкретного профілю психічного дозрівання дитини. У цьому контексті постає необхідність аналізу того, як загальні психологічні чинники трансформуються у вікові закономірності та індивідуально-психологічні відмінності емоційного розвитку в межах дошкільного періоду, що зумовлює логічний перехід до розгляду вікових і особистісних особливостей цього процесу.

1.4. Вікові та індивідуально-психологічні особливості емоційного розвитку в дошкільному віці

Емоційний розвиток у дошкільному віці належить до центральних проблем вікової психології, оскільки саме в цей період відбувається якісне формування регулятивних механізмів, без яких неможливі стійке включення дитини в соціальну діяльність, конструктивна взаємодія з однолітками й дорослими, адаптація до нормативно організованого освітнього середовища. У сучасних підходах дошкільний вік описують як етап інтенсивного емоційного становлення, коли змінюється не лише спектр переживань, а й спосіб функціонування емоційної сфери: емоція поступово переходить зі статусу безпосередньої реакції на зовнішній стимул у статус внутрішнього механізму організації поведінки, який може бути частково керованим, мовленнєво опосередкованим і соціально адресним [23]. Цей розвиток не є лінійним: має

закономірну вікову динаміку і водночас характеризується істотною індивідуально-психологічною варіативністю, що стає особливо помітною в умовах групової взаємодії, гри та навчальних ситуацій.

У структурі емоційної сфери дошкільника зазвичай виокремлюють перцептивний компонент (розпізнавання емоційних сигналів, зокрема міміки та інтонації), когнітивний компонент (розуміння причин і наслідків емоцій, урахування ментальних станів), експресивний компонент (вираження переживань у соціально прийнятний спосіб) і мотиваційно-ціннісний компонент (емоційна значущість подій, орієнтація на стосунки, переживання соціально-моральних наслідків) [21]. Ці компоненти розвиваються у взаємодії з віковими можливостями нервово-психічної системи та з індивідуальними властивостями дитини, що стосуються рівня реактивності, чутливості до стимулів, темпу відновлення та базових ресурсів довільності. Тому вікова норма не може бути описана як уніфікований рівень. Вона проявляється як типова траєкторія ускладнення емоційного розуміння та регуляції, а індивідуальна варіативність – як різні конфігурації компонентів, що зумовлюють відмінні соціальні наслідки.

У віковому діапазоні 4–6 років простежується інтенсивне зростання саморегуляторного потенціалу. Дитина поступово переходить від переважно зовнішньої регуляції дорослим до часткової саморегуляції, що спирається на мовлення, довільну увагу, інгібіцію імпульсивної відповіді та елементи когнітивної переоцінки подій. У цьому періоді зменшується домінування ситуативно-реактивних відповідей, водночас розширюється репертуар емоційних переживань і зростає здатність диференціювати близькі за валентністю стани. Однак важливо підкреслити, що вікове зростання регуляції не є автоматичним результатом дозрівання, оскільки воно суттєво залежить від того, чи має дитина доступ до практики, де емоційні події обговорюються, пояснюються і включаються у правила взаємодії, а також від стабільності середовища, де очікування щодо соціально прийнятного самовираження є послідовними й передбачуваними.

Доцільно відзначити взаємозв’язок двох процесів – розвитку емоційного розуміння та зростання когнітивної керованості. У межах дошкільного віку формується здатність тлумачити причини й наслідки емоцій, співвідносити переживання з намірами та умовами ситуації, розуміти амбівалентні або приховані емоційні стани. Паралельно з цим розвивається когнітивна гнучкість, потрібна для зміни інтерпретацій події, переключення між альтернативними способами дії та утримання правила попри афективне збудження. Важливим є те, що синхронізація цих ліній розвитку має індивідуальну варіативність: одна дитина може добре розпізнавати емоції, але бути недостатньо спроможною реалізувати регуляторну стратегію через слабшу довільність; інша – демонструвати вищий рівень самоконтролю за обмеженого емоційного словника і меншої диференційованості емоційного знання. Тому віковий аналіз доцільно будувати як опис типових зв’язків між емоційним знанням, виконавчими функціями та практиками соціальної взаємодії, а не як перелік вікових умінь [21].

Важливою особливістю дошкільного віку є зміна соціального смислу емоційної регуляції. Регуляція перестає бути лише способом зниження внутрішньої напруги і набуває компетентнісного значення – її якість прямо впливає на доступність співпраці, прийнятність у групі, стійкість ігрових взаємин, профіль конфліктної поведінки та здатність відновлювати стосунки після порушення правил. Вищий рівень емоційної регуляції асоціюється з більш позитивними перевагами взаємин з однолітками – інтегрованістю, просоціальністю, стабільністю взаємодії – тоді як емоційна лабільність і домінування негативного афекту пов’язані з частішими розривами кооперації та менш конструктивними формами взаємодії. Це дозволяє розглядати емоційний розвиток у дошкільному віці як становлення здатності підтримувати соціальну координацію: дитина вчиться узгоджувати переживання з темпом взаємодії, правилами гри, очікуваннями ровесників і дорослих, а також із вимогою зберігати стосунки навіть під час фрустрації [26].

Вікові зміни також проявляються у зростанні інтегративності емоційної сфери, що часто описують через становлення емоційного інтелекту як здатності

розпізнавати, диференціювати та інструментально використовувати емоційні сигнали у поведінці й спілкуванні. Старший дошкільний вік є періодом підвищеної чутливості до цілеспрямованих педагогічних впливів: взаємозв'язок емоційної та когнітивної складових розвитку стає більш виразним і технологічно доступним для організації в освітньому процесі. Проте навіть за наявності спільної вікової траєкторії індивідуально-психологічна варіативність залишається ключовою характеристикою дошкільного віку, оскільки емоційна регуляція формується в умовах різної інтенсивності реактивності, різних стилів взаємодії з дорослими та неоднакової якості емоційного навчання у повсякденних ситуаціях.

На індивідуальному рівні істотною змінною, що модулює вікові можливості, є чутливість до емоційних стимулів і темп емоційної реакції. Діти з високою чутливістю часто демонструють більш тонке реагування на соціальні сигнали й потенційно ширший спектр переживань, однак за несприятливих умов такі характеристики можуть супроводжуватися ризиком емоційного перевантаження в стресогенних ситуаціях [21]. У цій точці індивідуально-психологічні особливості безпосередньо перетинаються з реляційним досвідом: вдентичні темпераментні властивості можуть проявлятися як ресурс або як фактор уразливості залежно від якості співрегуляції з боку дорослих і від того, чи формуються у дитини стабільні відновлювальні стратегії. Тому варіативність емоційного розвитку не слід трактувати як «відхилення від норми»; радше йдеться про різні розвиткові профілі, що виникають унаслідок взаємодії реактивності та регулятивних ресурсів із досвідом соціалізації.

Важливу роль у формуванні цих профілів відіграє сімейна емоційна соціалізація. Дослідження показують, що підтримувальні, процес-орієнтовані реакції дорослих на негативні емоції дитини – коли переживання визнається, пояснюється і опрацьовується у взаємодії – створюють умови для формування адаптивних стратегій регуляції [26]. Натомість непослідовність, заперечення або санкційне реагування на негативний афект підвищують імовірність того, що дитина залишатиметься в межах реактивних, менш керованих форм

переживання і поведінкової відповіді. При цьому психологічно значущим є не лише репертуар виховних дій, а й емоційний стан дорослого та його інтерпретації виправданості дитячого негативного афекту, що впливає на вибір поведінки у конкретних епізодах і задає дитині моделі нормування переживань.

На інституційному рівні емоційний розвиток додатково модулюється якістю педагогічного посередництва в групі. Професійна готовність вихователя підтримувати емоційний розвиток – знання про структуру емоційної сфери, ціннісна орієнтація на емоційне благополуччя, операційна здатність працювати з негативними станами та конфліктними ситуаціями – є чинником, що зменшує ризики емоційного неблагополуччя та підсилює довільність проявів у групі [22]. Систематичні наукові дослідження дошкільної освіти узгоджуються з цією логікою, описуючи емоційну саморегуляцію як результат взаємодії індивідуальних ресурсів дитини з реляційною якістю середовища, де підтримка дорослого організує простір тренування для стабілізації афекту й просоціальності [44]. Унаслідок цього віковий потенціал розвитку регуляції реалізується більш повно тоді, коли дитина має доступ до повторюваних ситуацій, у яких емоційні події не забороняються, а перетворюються на керований досвід – через називання переживань, пошук способів відновлення та спільне нормування експресії.

У підсумку вікові особливості емоційного розвитку в дошкільному віці доцільно описувати як закономірне ускладнення емоційного розуміння та саморегуляції, що відбувається у єдності з розвитком виконавчих функцій і соціальної компетентності. Індивідуально-психологічні особливості при цьому є системним виміром, який задає різні профілі розвитку на основі співвідношення реактивності та регуляторних ресурсів, а також різної якості досвіду соціалізації у сім’ї та освітньому середовищі. Тому нормативність емоційного розвитку в дошкільному віці доцільно трактувати динамічно: її критерієм виступає не відсутність негативних емоцій, а здатність відновлювати контроль, узгоджувати переживання з вимогами взаємодії та зберігати соціальну координацію у ситуаціях фрустрації. Саме ця здатність є підсумком вікових змін і водночас

полем прояву індивідуальних відмінностей, які залишаються пластичними й чутливими до якості дорослої співрегуляції, педагогічного посередництва та організації повсякденних практик емоційного навчання.

1.5. Роль емоційного розвитку у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії дошкільників

Роль емоційного розвитку у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії дошкільників доцільно розглядати як системоутворювальний механізм, який поєднує внутрішню організацію «Я» дитини з її здатністю входити у соціальні зв'язки, підтримувати їх, узгоджувати власні наміри з намірами інших і зберігати психологічну цілісність у ситуаціях напруги. У дошкільному віці емоційні процеси перестають бути лише фоном діяльності: задають її регуляторний каркас, спрямовують увагу й вибір дії, визначають межі прийнятного у взаємодії, формують ранні етичні орієнтири та первинні соціальні самоописання. Саме тому зміст емоційного розвитку в цьому віці коректно розкривати через його функціональні наслідки: здатність до співпереживання і кооперації, соціально прийнятної експресії, вербалізації станів, гальмування імпульсу й відновлення рівноваги після фрустрації [30]. На цьому тлі особистісні новоутворення дошкільника – зародження стійкіших самооцінних уявлень, моральних самокатегоризацій, первинної автономії у стосунках – варто трактувати як такі, що «виростають» із якості емоційної регуляції та емоційного знання, які вшиваються в повсякденну комунікацію з дорослими та однолітками [53].

Одним із ключових каналів, через які емоційний розвиток перетворюється на параметри особистості, є становлення морального аналогу самоконцепції. Для дошкільника моральне «Я» не є абстрактною декларацією, оскільки воно формується як конкретні самокатегоризації, пов'язані з реальною просоціальною дією (допомогти, поділитися, втішити). Відповідно відбувається виявлення найбільш змістовного зв'язку із просоціальною поведінкою порівняно з іншими складниками самоконцепції [53]. У психологічному сенсі це означає, що

емоційний розвиток не редукується до кращого контролю, тому що він продукує внутрішню нормативність, коли дитина починає співвідносити імпульс і дію з образом себе як того, хто може підтримати іншого і зберегти стосунки. У міжособистісній взаємодії це змінює мотиваційну логіку: дитина прагне бути прийнятою в групі, але одночасно намагається зберігати узгодженість із власними моральними самоописами, які стають внутрішніми регуляторами рішень у соціальних ситуаціях [30].

Другий фундаментальний аспект впливу емоційного розвитку на особистість пов’язаний із тим, що емоційна компетентність створює психологічні умови соціальної прийнятності й включеності у групу однолітків. У дошкільному віці прийняття однолітків є чутливим індикатором соціального успіху, а шлях до нього значною мірою проходить через здатність дитини розуміти та інтерпретувати емоційні стани, пов’язувати їх із ситуаційними причинами і добирати поведінкові відповіді, які підтримують взаємність [52]. При цьому когнітивні ресурси дитини, зокрема вербальні здібності, не переходять у соціальний результат безпосередньо: у багатьох моделях саме емоційне знання виступає тим посередником, який переводить потенціал мовлення у реальну якість взаємодії. Для формування особистості це важливо тому, що позитивні самооцінні уявлення у дошкільника частково спираються на повторюваний досвід прийнятності («зі мною грають», «мені довіряють», «мене слухають»), а досвід прийнятності, своєю чергою, залежить від того, наскільки дитина володіє емоційними критеріями взаємодії: адекватно сприймає стан партнера, не руйнує контакт імпульсивною реакцією і відновлює взаємність після збою.

Емоційний розвиток обумовлює якість міжособистісної взаємодії також через соціально-когнітивні механізми, насамперед через становлення формування та розвиток здатності бачити ментальні та емоційні причини дій іншого. У дошкільному віці це не є суто когнітивною компетенцією, а саме практичним інструментом, що дозволяє уникати ескалацій, обирати кооперативні стратегії та будувати дружні стосунки [43]. Для особистісного

розвитку наслідки тут кумулятивні: дитина, яка краще розуміє емоційно-ментальні причини поведінки іншого, частіше досягає успіху у взаємодії, накопичує досвід ефективних стосунків і має підґрунтя для інтеграції образу себе як компетентного у соціальних контактах. Натомість дефіцитарність соціально-емоційного розуміння може продукувати повторювані сценарії відкидання чи конфлікту, оскільки такі сценарії небезпечні тим, що вони не лише погіршують взаємодію, а й руйнують самооцінні структури, формуючи захисні стилі поведінки (уникання, надмірна залежність від дорослого, агресивна компенсація).

Принципово, що міжособистісна взаємодія дошкільника розгортається не лише у горизонталі «дитина-дитина», а й у вертикалі «дитина-дорослий», причому саме вертикаль часто задає стиль емоційного самоуправління, який дитина переносить у групу однолітків [30]. Емпатійний, уважний і структурований стиль спілкування дорослого не просто підвищує комфорт взаємодії, оскільки він забезпечує дитині рамки для осмислення емоцій (називання, нормування, пояснення), моделює стратегії заспокоєння й відновлення після конфлікту, а також надає досвід того, що інтенсивний стан може бути витриманий у стосунку без руйнації контакту. На рівні особистісного становлення це перетворюється на базове відчуття психологічної безпеки у взаємодії та на готовність до кооперації. У групі однолітків така готовність проявляється як здатність зберігати контакт у напружених ситуаціях, погоджувати правила, просити про допомогу, приймати відмову без різкого зриву взаємності.

Сучасні психологічні моделі, що інтегрують емоційні, самооцінні й стосункові змінні, демонструють, що емоційний розвиток впливає на соціальну поведінку і формування самооцінних компонентів «Я» через якість взаємодії з дорослими в дошкільному середовищі. У таких моделях соціальні навички пов’язуються з проблемною поведінкою не прямолінійно: між ними розгортається ланцюг опосередкування через самооцінні переживання компетентності у діяльності та через якість стосунків «вихователь-дитина» [54].

Для дошкільного віку самооцінка має специфічний зміст і більш ситуативний характер, однак концептуально важливо, що самооцінні переживання працюють як перемикач між емоційним станом і поведінковою реалізацією: досвід власної спроможності в діяльності знижує афективну напругу, підсилює толерантність до фрустрації й збільшує готовність до співпраці, а це безпосередньо покращує якість контактів з однолітками і з педагогом. Відповідно емоційний розвиток виступає не лише фактором емоційної зрілості, а механізмом, що стабілізує соціальну траєкторію дитини через узгодження переживання, самооцінного досвіду та контексту стосунків.

Окремого уточнення потребує контекстуальність емпатії та просоціальності. У дошкільній групі емпатичні прояви формуються і реалізуються в умовах мікрокультури колективу: діють норми взаємності, ситуативні стимули, рольові позиції, негласні ієрархії й санкції. Тому індивідуально вимірювана «здатність до емпатії» може проявлятися по-різному залежно від того, чи є в групі можливість і психологічна доцільність бути емпатійним, чи підтримується кооперація і як саме група реагує на уразливість, слабкість або відмінність [51]. При цьому важливо врахувати, що емоційний розвиток має дві невіддільні площини – внутрішню (емоційна компетентність як ресурс) і соціальну (можливість реалізувати ресурс у конкретній групі). Відтак роль емоційного розвитку у міжособистісній взаємодії не може бути пояснена лише індивідуальними властивостями дитини, оскільки визначається також параметрами середовища, яке або підсилює, або блокує реалізацію емпатії та просоціальності.

У вітчизняному дискурсі особливо продуктивною є лінія, що підкреслює мовленнєву та комунікативну опосередкованість емоційного розвитку, адже саме мовлення в дошкільному віці перетворюється на ключовий інструмент переходу від емоційного імпульсу до соціально керованої дії. Розширення емоційного словника й причинно-наслідкових уявлень про емоції підтримує виникнення більш стійких самопоясснень («чому я злюся», «що мені допомагає заспокоїтися», «що відчуває інший») і зменшує частку дезорганізованих реакцій,

які руйнують взаємодію. Емоційне знання в цьому сенсі можна трактувати як когнітивну форму емоційної компетентності, що підвищує передбачуваність соціального світу і знижує невизначеність у контактах: дитина краще прогнозує наслідки дій, точніше добирає форму вираження і частіше обирає способи відновлення стосунку замість ескалації [29].

Побудова причинно-наслідкової моделі ролі емоційного розвитку у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії потребує переходу від опису окремих умінь до аналізу того, як емоційні механізми організують соціальний досвід і перетворюють його на відносно стійкі диспозиції. Соціальна поведінка дошкільника має виразну ситуативність, однак саме емоційна регуляція, емпатія, емоційне знання і досвід взаємної підтримки в групі поступово створюють внутрішню форму поведінки: дитина починає діяти не тільки тому, що так вимагає дорослий, а тому, що здатна утримати імпульс, розпізнати стан іншого, передбачити соціальні наслідки та зберегти позитивний образ себе у стосунку. Цей перехід є принциповим для становлення особистості, оскільки він описує момент, коли соціальна норма інтеріоризується через емоційні переживання – гордість за кооперацію, провину за завдану шкоду, сором від відкидання, радість від спільності – і починає функціонувати як внутрішній регулятор соціально-моральної саморегуляції.

Вплив емоційної сфери на соціальне життя дошкільника має двобічний і кумулятивний характер: емоційні компетентності підсилюють якість стосунків, що, у свою чергу, створює середовище для подальшого розвитку емпатії й регуляції. У цьому зв’язку важливо розрізняти афективну і когнітивну емпатію: емоційне резонування підтримує чутливість до іншого, тоді як когнітивна емпатія як розуміння позиції й стану партнера забезпечує більш прогнозовані та стабільні стратегії взаємодії, особливо в ситуаціях неоднозначності [59]. Теоретично це дозволяє уточнити роль емоційного розвитку, оскільки він сприяє формуванню міжособистісної взаємодії не лише через співпереживання, а через нарощування соціально-когнітивного апарату, який знижує афективну невизначеність, що часто лежить в основі конфліктів і відкидання.

У соціальному житті дошкільника особливе місце посідає дружба як простір тривалого емоційного співналаштування і випробування самоконцепції. Дружні стосунки в дошкільному віці є не просто симпатією, а формою взаємодії, де дитина вчиться розв’язувати конфлікти без руйнації контакту, утримувати лояльність, розпізнавати межі іншого і витримувати змішані емоції, що неминуче виникають у тривалому близькому контакті. Саме в дружбі емоційні уміння набувають особистісного значення: дитина поступово формує образ себе як того, хто може бути партнером, другом, учасником спільності. Поряд із дружбою ключовим полем емоційного розвитку виступає конфлікт, який у дошкільному віці є ситуацією високої емоційної інтенсивності та одночасно територією навчання соціально прийнятних способів відновлення рівноваги. Досвід керованого конфлікту – коли взаємодія завершується узгодженням, а не розривом – підтримує внутрішню впевненість у стосунках, знижує очікування соціальної загрози та підсилює морально-емоційну рефлексію, тобто здатність бачити наслідки власних дій для іншого і для самої можливості зберегти контакт [58].

Окремого акценту потребує роль освітнього середовища як системи норм і практик емоційної соціалізації. Навіть за наявності загального розуміння значущості соціально-емоційних компетентностей, реальна якість повсякденних педагогічних стратегій може суттєво відрізнятися, і саме ці мікропрактики визначають, чи буде емоційний розвиток підтриманий як розвиток регуляції та емпатії, чи буде зведений до ситуативного приглушення емоцій заради дисципліни [34]. Емоційна експресивність педагога і контингентні реакції на дитячі переживання пов’язані з динамікою емоційної компетентності дітей; тому професійна підготовка вихователя у сфері роботи зі складними емоціями (гнів, страх, сором, надмірне збудження) є не додатковою опцією, а умовою стабільної соціальної взаємодії групи [32]. На рівні формування особистості це можна описати як вплив емоційної культури закладу: у середовищі, де емоції визнаються й перекодовуються у регульовані форми вираження, дитина швидше інтеріоризує образ себе як здатної керувати станом і зберігати контакт. У

середовищі, де домінують мінімізація, сором або каральне припинення переживань, підвищується ризик формування зовнішньо-агресивних або внутрішньо-уникаючих стилів взаємодії, менш сприятливих для стабільних дружніх стосунків і позитивної самоконцепції [34].

Підсумовуючи, роль емоційного розвитку у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії дошкільників доцільно представити як інтеграцію трьох взаємопов'язаних функцій емоційної сфери: регуляторної, реляційної та ідентифікаційної. Регуляторна функція проявляється в здатності модулювати інтенсивність афекту, затримувати імпульсивну дію й відновлювати рівновагу після фрустрації, що визначає частоту ескалацій і можливість конструктивного завершення конфлікту. Реляційна функція забезпечує підтримання контакту й кооперації, оскільки емпатія, емоційно коректні відповіді на переживання партнера та соціально прийнятна експресія є психологічними умовами дружби, групової включеності та прийняття однолітками. Ідентифікаційна функція полягає в тому, що повторюваний емоційний досвід взаємодії стає джерелом розвитку самоконцепції: пережиті наслідки прийняття чи відкидання, схвалення чи осуду інтеріоризуються як самоописання й очікування стосунків, формуючи ранні диспозиції «я-у-стосунках». У сукупності ці функції пояснюють, чому саме дошкільний вік є критичною фазою, у якій соціально-емоційні компетентності стають прогностичними для подальшої якості стосунків та адаптації, оскільки вони не лише підвищують ситуативну керованість поведінки, а закладають внутрішні механізми саморегуляції, моральної чутливості та стійкої соціальної включеності, що і становить психологічне ядро раннього особистісного становлення.

Висновки до першого розділу

Проведений у першому розділі аналіз дозволяє розглядати емоційний розвиток у дошкільному віці як складний багаторівневий процес, що формується на перетині біологічних передумов, психологічних механізмів регуляції, соціального досвіду та інституційно організованого освітнього впливу.

Узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що емоційна сфера дитини не є ізольованою підсистемою психіки, а виступає системоутворювальним компонентом особистісного становлення, який опосередковує пізнавальну активність, міжособистісну взаємодію, формування самооцінних уявлень і морально-соціальних орієнтацій.

Аналіз наукових підходів до осмислення феномену емоційного розвитку підтвердив, що в сучасній психології домінує процесуально-системне бачення емоційної сфери як динамічної структури, що розвивається через механізми ко-регуляції, інтеріоризації соціальних норм і поступового ускладнення стратегій саморегуляції. Емоційний розвиток інтерпретується не як накопичення окремих емоційних реакцій, а як становлення інтегрованої емоційної компетентності, що забезпечує адаптивну поведінку в соціально вагомих ситуаціях.

Обґрунтовано, що емоційна сфера дошкільника формується як багатокомпонентна система, до якої входять перцептивні, когнітивні, мовленнєві, регуляторні та соціально-комунікативні елементи. Їх узгоджене функціонування забезпечує здатність дитини розпізнавати емоції, визначати їх причини, керувати експресією та використовувати емоційний досвід як ресурс взаємодії. Встановлено, що механізми емоційного розвитку мають транзакційний характер і реалізуються в процесі повторюваних взаємодій із дорослими та однолітками.

Розгляд психологічних чинників емоційного розвитку дозволив виявити, що індивідуальні передумови, емоційна соціалізація у родині, мовленнєва медіація, розвиток виконавчих функцій і якість педагогічного супроводу утворюють єдину систему впливів. Вплив кожного з цих чинників не є лінійним, а реалізується через психологічні медіатори – саморегуляцію, емоційні знання, емпатію, рефлексивність і досвід співрегуляції. Це дає підстави розглядати психологічні чинники не як зовнішні умови, а як активні механізми формування емоційної компетентності.

Аналіз вікових та індивідуально-психологічних особливостей засвідчив, що дошкільний вік характеризується інтенсивним ускладненням регуляторних і

соціально-емоційних механізмів, з поступовим переходом від зовнішньої регуляції до елементів самоуправління. Водночас індивідуальна варіативність темпів і профілів розвитку є закономірною характеристикою даного вікового періоду та відображає різні конфігурації властивостей темпераменту, когнітивних ресурсів і досвіду соціалізації. Вікова норма емоційного розвитку постає не як фіксований стандарт, а як діапазон динамічних траєкторій, чутливих до якості підтримки середовища.

Показано, що емоційний розвиток виконує регуляторну, реляційну та ідентифікаційну функції у формуванні особистості та міжособистісної взаємодії дошкільників. Саме через емоційні механізми дитина інтегрує соціальний досвід, формує здатність до стійких стосунків, розв'язання конфліктів і просоціальної поведінки. Емоційна компетентність виступає базовим ресурсом соціальної прийнятності, психологічної безпеки у взаєминах і становлення морального «Я».

Узагальнення дозволяє стверджувати, що емоційний розвиток дошкільника як інтегративний процес, що реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях: внутрішньоособистісному (саморегуляція, емоційне усвідомлення, афективна стабільність), міжособистісному (емпатія, кооперація, конфліктна компетентність) та соціально-інституційному (сімейна й педагогічна емоційна соціалізація). Узгодження цих рівнів визначає якість особистісного становлення та соціальної адаптації дитини.

Отримані теоретичні узагальнення підтверджують, що емоційний розвиток у дошкільному віці має процесуальну, пластичну та контекстуально залежну природу. Він формується не стихійно, а в межах організованих взаємодій, які можуть як підсилювати, так і обмежувати потенціал розвитку дитини. Відтак особливого значення набуває цілеспрямоване створення емоційно підтримувального середовища, що забезпечує умови для формування адаптивних регуляторних стратегій і позитивної самоконцепції.

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Мета, завдання, об’єкт, предмет та гіпотеза дослідження

Емоційний розвиток дошкільника є центральною ланкою його психічного становлення, яка визначає характер взаємин з однолітками та дорослими, успішність адаптації до умов закладу дошкільної освіти, а також виступає передумовою формування цілісної особистості. Попри значну увагу науковців до проблеми афективного розвитку в ранньому онтогенезі, питання систематичного психодіагностичного вивчення емоційних особливостей дітей дошкільного віку з урахуванням вікових, гендерних та соціальних чинників залишається актуальним і потребує комплексного дослідження.

Мета дослідження полягає у виявленні та описі психологічних особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку за допомогою комплексу стандартизованих психодіагностичних методик, а також у встановленні залежностей між рівнями і характеристиками емоційного розвитку та чинниками віку, статі й умов виховання.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу сформувати та обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик для вивчення емоційного розвитку дошкільників.

2. Провести емпіричне дослідження із залученням репрезентативної вибірки та зібрати первинні дані відповідно до діагностичної програми.

3. Здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, описати рівні та особливості емоційного розвитку залежно від вікової групи.

4. Виявити гендерні відмінності в емоційному розвитку дошкільників.

5. Проаналізувати вплив умов виховання на показники емоційного розвитку дітей.

Об’єктом дослідження є емоційний розвиток дітей дошкільного віку як психологічний феномен.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження: психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку характеризуються наявністю гендерних відмінностей у показниках тривожності, агресивності та емпатії, а також залежність між умовами виховання (характером дитячо-батьківських стосунків) і рівнем розвитку соціальних емоцій.

2.2. Характеристика вибірки та етичні аспекти проведення дослідження з дітьми дошкільного віку

Вибірка дослідження формувалася методом цілеспрямованого відбору на базі закладів дошкільної освіти загального типу. До участі у дослідженні залучено 50 дітей, що відповідає мінімальним вимогам до обсягу вибірки для проведення кількісного аналізу у дослідженнях психологічних особливостей розвитку в онтогенезі. Учасники – діти у віці від 3 до 6 років, які відвідують заклад дошкільної основи на регулярній основі. Вибірку структуровано за трьома віковими підгрупами (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл учасників дослідження за віковими групами та статтю

Параметр	**Молодший дошкільний вік (4 р.)**		**Середній дошкільний вік (5 р.)**		**Старший дошкільний вік (6 р.)**		**Разом**	
	n=17	**%**	**n=17**	**%**	**n=16**	**%**	**n=50**	**%**
Хлопчики	9	52,94	9	52,94	8	50	26	26
Дівчатка	8	47,06	8	47,06	8	50	24	24
Усього	**17**	**100**	**17**	**100**	**16**	**100**	**50**	**50**

Перша підгрупа – молодший дошкільний вік (4 роки) – налічує 17 осіб (9 хлопчиків і 8 дівчаток). Друга підгрупа – середній дошкільний вік (5 років) – включає 17 дітей (9 хлопчиків і 8 дівчаток). Третя підгрупа – старший дошкільний вік (6 років) – представлена 16 особами (8 хлопчиків і 8 дівчаток). Загальний гендерний розподіл: 26 хлопчиків (52%) та 24 дівчинки (48%), що відображає приблизно рівномірне представлення статей та забезпечує коректність гендерного порівняльного аналізу.

Фактор умов сімейного виховання введено до структури вибірки як самостійний критерій диференціації, оскільки сімейне середовище є одним із ключових чинників емоційного розвитку дитини дошкільного віку. Для визначення характеру умов виховання використано метод педагогічного спостереження вихователів закладу дошкільної освіти: кожна дитина була охарактеризована педагогом, який безпосередньо здійснює освітній супровід, за трьома параметрами – емоційна атмосфера в сім'ї, характер взаємодії батьків із дитиною та загальна психологічна стабільність домашнього середовища. На підставі узагальнених педагогічних спостережень виокремлено три групи: сприятливі умови виховання (n=29) – стабільна емоційна атмосфера, послідовна й тепла батьківська взаємодія; суперечливі умови виховання (n=15) – непослідовність у стилі виховання, окремі конфліктні ситуації в родині; несприятливі умови виховання (n=6) – хронічна емоційна напруженість, виражені конфлікти або дефіцит батьківської уваги.

Критерії включення до вибірки передбачали вік дитини від 4 до 6 років включно, регулярне відвідування закладу дошкільної освіти (не менше 4 місяців), відсутність зафіксованих у медичній документації розладів розвитку, які могли б суттєво вплинути на результати психодіагностики, а також наявність письмової інформованої згоди батьків або законних представників на участь дитини в дослідженні.

Критеріями виключення слугували наявність офіційно встановлених діагнозів за МКХ–10, що стосуються порушень розвитку нервової системи або психічних розладів; відвідуваність закладу менше 50% впродовж місяця, що передував дослідженню; відмова батьків або законних представників надати згоду.

Дослідження проводилося з дотриманням усіх ключових принципів психологічної етики. Принцип конфіденційності забезпечував нерозголошення персональних даних учасників – результати оброблялися анонімно з присвоєнням кодових позначень.

Принцип добровільності реалізовувався через отримання письмової поінформованої згоди батьків та врахування небажання самої дитини продовжувати взаємодію у будь-який момент діагностичного сеансу.

Принцип «не нашкодь» передбачав відмову від методик, що можуть спровокувати тривогу або негативні переживання без відповідного психологічного супроводу. Принцип доступності результатів забезпечував передачу узагальнених рекомендацій педагогам та батькам після завершення дослідження.

Діагностичні сесії проводилися у звичному для дитини середовищі (ігрова кімната або кабінет психолога закладу) в першій половині дня за умов достатнього освітлення та тишини. Тривалість одного сеансу не перевищувала 20–25 хвилин.

2.3. Психодіагностичні методики дослідження емоційного розвитку дошкільників

Для реалізації мети та завдань дослідження розроблено комплексну психодіагностичну програму, що включає 4 методики. Вибір інструментарію здійснювався відповідно до таких критеріїв: відповідність вікової норми застосування (від 4 до 6 років), надійність та валідність методики, підтверджені вітчизняними і зарубіжними дослідженнями, охоплення різних аспектів емоційного розвитку – самооцінного, проєктивного та соціально-емоційного, зручність застосування в умовах дошкільного закладу без спеціального обладнання (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Психодіагностичні методики дослідження емоційного розвитку дошкільників

Методика	**Мета**	**Показники, що досліджуються**
«Який Я?» (О. А. Білобрикіна) [16]	Виявити емоційну спрямованість загальної самооцінки дитини	Позитивна, нейтральна, амбівалентна, індиферентна, негативна самооцінка (0–4 бали)
Проєктивна методика «Кактус» (М. О. Панфілова) [10]	Дослідження емоційно-особистісної сфери, виявлення агресії, її спрямованості та інтенсивності	Агресивність, тривожність, імпульсивність, екстра-/інтроверсія, оптимізм, самооцінка
«Драбинка» (С. Якобсон, В. Щур) [5]	Визначення рівня самооцінки та уявлень про соціальні оцінки значущих людей	Дуже висока, висока, середня, низька самооцінка; рівень соціальних очікувань
«Вивчення соціальних емоцій» (Ю. О. Афонькіна) [4]	Вивчення розвитку соціальних емоцій (емпатія, почуття обов'язку, просоціальна поведінка)	Ставлення до однолітків, здатність до співчуття, реакція на успіх / невдачу інших

Методика «Який Я?» (О. А. Білобрикіна) призначена для виявлення емоційної спрямованості загальної самооцінки дитини починаючи з 5-річного віку. Дитині пропонується обрати одну з семи узагальнених оцінних характеристик, що відображають різні рівні ставлення до себе: «найкращий», «гарний», «такий самий, як усі діти», «поганий», «гірший за всіх», «іноді буваю гарним, іноді поганим», «не знаю». Кожна відповідь відповідає певному емоційному показнику самооцінки: позитивна оцінка (4 бали), нейтральна (3 бали), амбівалентна (2 бали), індиферентна (1 бал), негативна (0 балів). Методика є простою в застосуванні, не потребує складного стимульного матеріалу й дозволяє в стислий термін отримати уявлення про загальне емоційне ставлення дитини до себе як суб'єкта соціальної взаємодії. Важливою особливістю є те, що вона фіксує не лише когнітивний компонент самооцінки, а передусім її емоційне забарвлення. Повний текст методики представлено в Додатку А.

Проєктивна методика «Кактус» (М. О. Панфілова) застосовується з дітьми від 3 років та є одним з найбільш інформативних проєктивних інструментів дослідження емоційно-особистісної сфери дошкільника.

Дитина отримує аркуш паперу формату А4 і простий олівець (за бажанням – кольорові) та виконує малюнок кактусу відповідно до власного уявлення про

нього. Аналіз малюнку здійснюється за системою параметрів: наявність і характер голок (показник агресивності), характер ліній і натиск (імпульсивність, тривожність), розташування на аркуші (рівень самооцінки), форма і деталі (екстра-/інтроверсія, демонстративність), колірна гама (оптимізм або пригніченість), наявність горщика (прагнення до домашнього захисту, відчуття сімейної спільності). Після виконання малюнку проводиться уточнювальна бесіда з п’яти запитань про «характер» намальованого кактусу. Методика дозволяє побачити неусвідомлені або приховані емоційні стани, що не завжди відображаються у вербальних відповідях дитини. Повний текст методики представлено в Додатку Б.

Методика «Драбинка» (С. Якобсон і В. Щур) спрямована на визначення рівня самооцінки та уявлень дитини про соціальні оцінки значущих людей. Стимульний матеріал являє собою зображення семисходинкової драбинки, на якій розміщено фігурку дитини відповідної статі. Дорослий пояснює дитині умовний символізм кожної сходинки – від «найгіршої» (перша сходинка) до «найкращої» (сьома), – після чого пропонує розмістити фігурку там, де, на думку дитини, вона знаходиться. Наступний крок передбачає оцінювання дитиною того, де її розмістили б мама, тато, вихователь, друзі. Завдяки цьому методика дає змогу одночасно вивчати реальну самооцінку, ідеальну самооцінку та соціально-рефлексивний компонент – сприймання дитиною оцінок значущого оточення. Рівні самооцінки: дуже висока (7 сходинка), висока (5–6), середня (4), низька (1–3). Повний текст методики представлено в Додатку В.

Методика «Вивчення соціальних емоцій» (Ю. О. Афонькіна) призначена для дітей 3–7 років та включає спостереження і дві серії завдань. Перша серія передбачає відповіді на моральні запитання – про неприпустимість заподіяння шкоди, необхідність ділитися іграшками, обов’язок визнавати провину тощо. Друга серія побудована на принципі незакінчених ситуацій: дитині пропонується доповнити розповідь, в якій герой опиняється в ситуації морального вибору. Аналіз результатів охоплює оцінку ставлення дитини до однолітків, готовності допомагати, прояву почуття обов’язку, здатності помічати й адекватно реагувати

на емоційний стан іншого, прояву турботи і реакцій на успіх / невдачу інших осіб. Спостережені дані зіставляються з відповідями дитини в обох серіях, що суттєво підвищує достовірність результатів. Повний текст методики представлено в Додатку Г.

Таким чином, сформований психодіагностичний комплекс охоплює всі ключові аспекти емоційного розвитку дошкільника: вербально-оцінний (самооцінка через методику «Який Я?»), невербально-проєктивний (малюнкова методика «Кактус»), рефлексивно-оцінний (методика «Драбинка») та діяльнісно-соціальний (методика «Соціальні емоції»). Взаємодоповнюваність обраних інструментів забезпечує валідність отриманих результатів та відповідає вимогам триангуляції методів у дитячих психодіагностичних дослідженнях.

2.4. Аналіз рівнів та особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Аналіз результатів психодіагностичного обстеження 50 дітей дошкільного віку здійснено послідовно за кожною методикою. Для унаочнення результатів кожна методика представлена зведеною таблицею з відсотковим та розподілом середнього балу визначених показників.

Для виявлення вербально-оцінного аспекту емоційного розвитку дітей дошкільного віку було використано психодіагностичну методику «Який Я?» (О. А. Білобрикіної). Результати дослідження у п’яти групах порівняння (ГП1 – молодший дошкільний вік, ГП2 – середній дошкільний вік, ГП3 – старший дошкільний вік, ГП4 – хлопці, ГП5 – дівчата) наведено у таблиці 2.3. та рис. 2.1.

Таблиця 2.3

Розподіл показників емоційної самооцінки за методикою «Який Я?»

Підгрупа	Позитивна		Нейтральна		Амбівалентна		Індиферентна		Негативна		М
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
ГП1	11	64,7	3	17,6	2	11,8	1	5,9	0	0	3,47
ГП2	10	58,8	4	23,5	2	11,8	1	5,9	0	0	3,35
ГП3	8	50	5	31,3	2	12,5	1	6,3	0	0	3,25
ГП4	15	57,7	6	23,1	3	11,5	2	7,7	0	0	3,31
ГП5	14	58,3	6	25	3	12,5	1	4,2	0	0	3,38
Загалом (n=50)	**29**	**58**	**12**	**24**	**6**	**12**	**3**	**6**	**0**	**0**	**3,34**

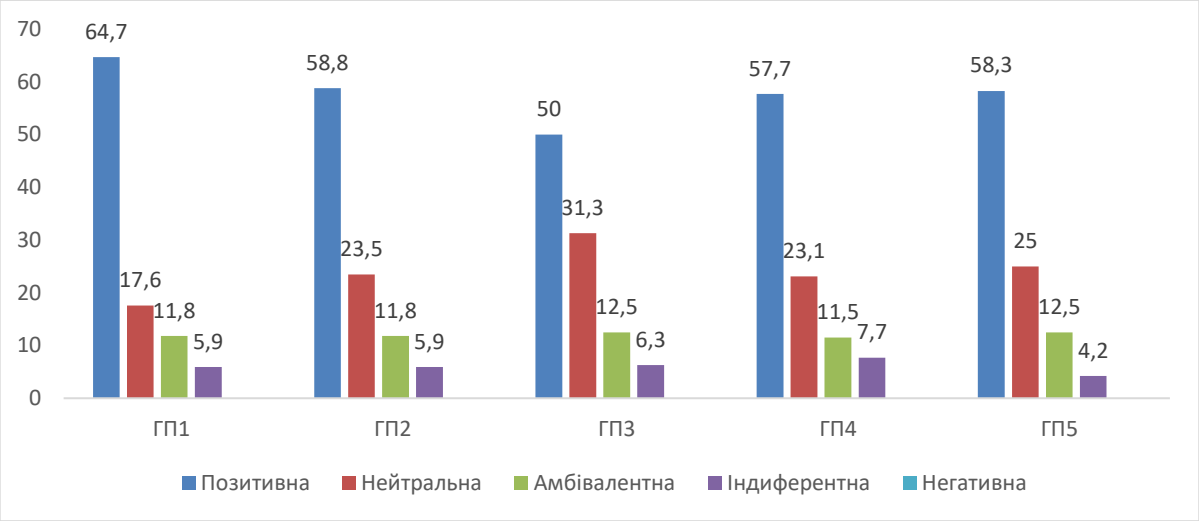


Рис. 2.1 Прояви показників емоційної самооцінки серед дітей дошкільного віку

Аналіз отриманих даних свідчить, що загальний середній бал по вибірці становить 3,34, що відповідає позитивно-нейтральному діапазону і є типовим показником для вибірки без суттєвих ознак дезадаптації. Позитивна самооцінка виявлена у 29 дітей (58%), нейтральна – у 12 (24%), амбівалентна – у 6 (12%), індиферентна – у 3 дітей (6%). Жодна дитина у вибірці не обрала негативну характеристику, що свідчить про відсутність вираженого переживання власної неповноцінності у досліджуваній групі.

Розглядаючи вікову специфіку, слід насамперед зупинитися на молодшій підгрупі: позитивна самооцінка зафіксована у 11 дітей (64,7%). Це є характерною ілюстрацією феномену завищеної, «нереалістичної» самооцінки молодшого дошкільника. У цьому віці дитина ще не має достатнього досвіду зіставлення власних досягнень з досягненнями однолітків, і її самооцінка формується

переважно на основі оцінних суджень близьких дорослих – найчастіше матері, що є джерелом безумовно позитивного ставлення. Нейтральна самооцінка у молодшій підгрупі виявлена лише у 3 дітей (17,6%), що підтверджує виражений позитивний зсув у самосприйнятті молодших дошкільників. Троє дітей молодшої підгрупи обрали відповідь «іноді гарний, іноді поганий» (амбівалентна) або «не знаю» (індиферентна), що може вказувати на нестійкість первинних уявлень про себе в умовах нового соціального середовища закладу дошкільної освіти.

У середній підгрупі середній бал знижується до 3,35 порівняно з 3,47 у молодших. Частка позитивної самооцінки скорочується до 58,8%, при цьому зростає частка нейтральної (23,5%). Цей перехід відображає якісну зміну у розвитку самосвідомості: дитина 5 року життя починає порівнювати себе з однолітками, помічати відмінності у вміннях та реакціях дорослих, що призводить до поступового «заземлення» самооцінки. Водночас амбівалентна та індиферентна відповіді залишаються стабільними (по 11,8% і 5,9%), що вказує на те, що ці варіанти самосприйняття не є специфічними для якоїсь однієї вікової підгрупи, а відображають індивідуальні особливості конкретних дітей.

Найвиразніші зміни спостерігаються у старшій підгрупі: середній бал знижується до 3,25, частка позитивної самооцінки – до 50%, тоді як нейтральна зростає до 31,3%. Цей факт є маркером нормативного розвитку самосвідомості на межі дошкільного та молодшого шкільного вікового переходу, коли дитина починає застосовувати соціальне порівняння як механізм побудови образу «Я».

У гендерному аспекті середній бал дівчаток (3,38) є дещо вищим, ніж у хлопчиків (3,31), хоча відмінність невелика. Зіставлення частот позитивної самооцінки (57,7% у хлопчиків і 58,3% у дівчаток) засвідчує практичну однорідність вибірки за цим параметром. Водночас індиферентна самооцінка частіше фіксується серед хлопчиків (7,7% проти 4,2% у дівчаток), що може свідчити про дещо менш стійке ставлення хлопчиків до себе або більшу труднощі з вербалізацією внутрішніх переживань.

Для виявлення рефлексивно-оцінного аспекту емоційного розвитку дітей дошкільного віку було використано психодіагностичну методику «Драбинка» (С. Якобсон, В. Щур). Результати дослідження у п'яти групах порівняння (ГП1 – молодший дошкільний вік, ГП2 – середній дошкільний вік, ГП3 – старший дошкільний вік, ГП4 – хлопці, ГП5 – дівчата) наведено у таблиці 2.4. та рис. 2.2.

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів рефлексивної самооцінки у різних вікових та гендерних підгрупах за методикою «Драбинка»

Підгрупа	Дуже висока		Висока		Середня		Низька		М	
	n	%	n	%	n	%	n	%	власна	мами
ГП1	8	47,1	5	29,4	3	17,6	1	5,9	6,12	6,47
ГП2	5	29,4	7	41,2	4	23,5	1	5,9	5,71	6
ГП3	3	18,8	7	43,8	5	31,3	1	6,3	5,38	5,75
ГП4	9	34,6	10	38,5	5	19,2	2	7,7	5,73	6,04
ГП5	7	29,2	9	37,5	7	29,2	1	4,2	5,58	5,96
Загалом (n=50)	**16**	**32**	**19**	**38**	**12**	**24**	**3**	**6**	**5,66**	**6**

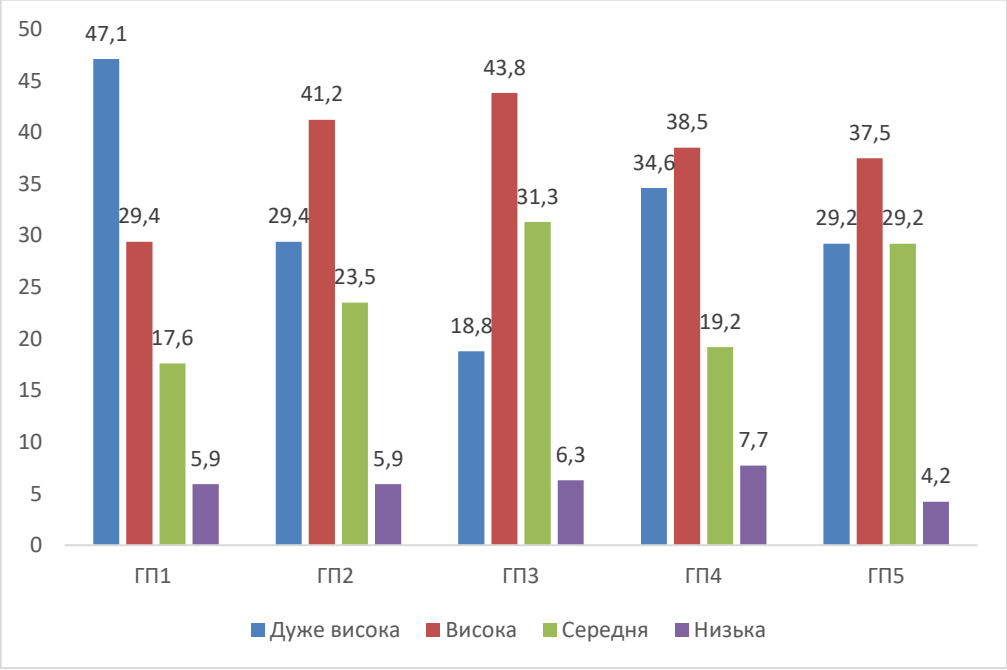


Рис. 2.2 Прояви показників рефлексивної самооцінки серед дітей дошкільного віку

Методика «Драбинка» доповнює дані попередньої методики, надаючи більш структуровану і наочну картину самооцінки дитини. Дуже висока самооцінка зафіксована у 16 дітей (32%). Характерно, що в молодшій підгрупі

таких дітей найбільше – 8 осіб (47,1%). Практично всі вони ставили фігурку на 7-у сходинку без будь-яких вагань, не могли аргументувати вибір або пояснювали його стереотипними твердженнями («мама так говорить», «я вмію малювати»). Поведінка цих дітей під час завдання часто супроводжувалася виразним задоволенням і впевненістю, що є ознакою стійкої, хоча й нерефлексивної позитивної самооцінки. У середній підгрупі кількість дітей з дуже високою самооцінкою скорочується до 5 осіб (29,4%), у старшій – до 3 (18,8%), що відображає описану вище вікову тенденцію до «реалістичнішого» самосприйняття.

Висока самооцінка є найбільш поширеним рівнем у вибірці – 19 дітей (38%). Її частка зростає від молодшої (29,4%) до старшої підгрупи (43,8%), демонструючи перехід від «нереалістичної дуже високої» до «реалістичної позитивної» самооцінки – нормативний вектор вікової динаміки самосвідомості дошкільника. Діти з цим рівнем самооцінки у переважній більшості випадків трохи вагались перед розміщенням фігурки, нерідко ставили її спершу на 7 сходинку, а потім пересували нижче зі словами «ні, краще сюди», «іноді я все ж буваю поганим», «бо я не завжди слухаюсь». Такі коментарі свідчать про появу рефлексивного компоненту самооцінки – здатності виходити за межі ситуативних переживань і оцінювати себе більш узагальнено.

Середня самооцінка виявлена у 12 дітей (24%). Характерно, що у старшій підгрупі її частка найвища (31,3%), що є проявом нормативного заземлення самосприйняття у дітей 5–6 років. Процес аргументації у цих дітей відзначався значно більшою диференційованістю, ніж у дітей з дуже високою самооцінкою, що свідчить про вищий рівень розвитку самосвідомості та внутрішнього діалогу.

Низька самооцінка зафіксована лише у 3 дітей (6%), що є очікуваним показником для нормативної вибірки. Ці діти ставили фігурку на 2–3-тю сходинку, не наводили аргументів і посилалися виключно на зовнішні оцінки («мама казала, що я поганий», «вихователька сварила»), що вказує на виразну залежність самооцінки від зовнішнього оцінювання без сформованості власного внутрішнього критерію.

Аналіз відповідей на питання про прогнозовані оцінки значущих людей розкриває важливі особливості соціально-рефлексивного компоненту самосвідомості дошкільника. Більшість дітей (72%) впевнені, що мама розмістила б фігурку вище, ніж вони самі. Оцінку тата вищою за власну вважають 54% дітей. Оцінку вихователя рівною або нижчою за власну – 61% дітей. Це свідчить про виразну ієрархію значущості дорослих у самооцінному просторі дошкільника: мати посідає перше місце як носій безумовного позитивного ставлення, тато – друге, вихователь займає більш «нейтральну» оцінну позицію.

Для виявлення невербально-проєктивного аспекту емоційного розвитку дітей дошкільного віку було використано психодіагностичну методику «Кактус» (М. О. Панфілової). Результати дослідження у п’яти групах порівняння (ГП1 – молодший дошкільний вік, ГП2 – середній дошкільний вік, ГП3 – старший дошкільний вік, ГП4 – хлопці, ГП5 – дівчата) наведено у таблиці 2.5. та рис. 2.3.

Таблиця 2.5

Розподіл невербально-проєктивних показників емоційного розвитку у вікових та гендерних підгрупах за методикою «Кактус»

Показник	ГП 1		ГП 2		ГП 3		ГП 4		ГП 5		Разом	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Виражена агресивність	7	41,2	6	35,3	4	25	11	43,3	6	25	17	34
Помірна агресивність	6	35,3	7	41,2	6	37,5	10	38,5	9	37,5	19	38
Відсутність агресивності	4	23,5	4	23,5	6	37,5	5	19,2	9	37,5	14	28
Виражена тривожність	8	47,1	7	41,2	5	31,3	9	34,6	11	45,8	20	40
Оптимізм	6	35,3	8	47,1	10	62,5	11	42,3	13	54,2	24	48
Екстраверсія	9	52,9	10	58,8	11	68,8	15	57,7	15	62,5	30	60
Імпульсивність	7	41,4	5	29,4	4	25	10	38,5	6	25	16	32
Прагнення до домашнього захисту	11	64,7	9	52,9	7	43,8	13	50	14	58,3	27	54
Висока самооцінка	6	35,3	8	47,1	8	50	12	46,2	10	41,7	22	44
Демонстративність	3	17,6	4	23,5	4	25	6	23,1	5	20,8	11	22

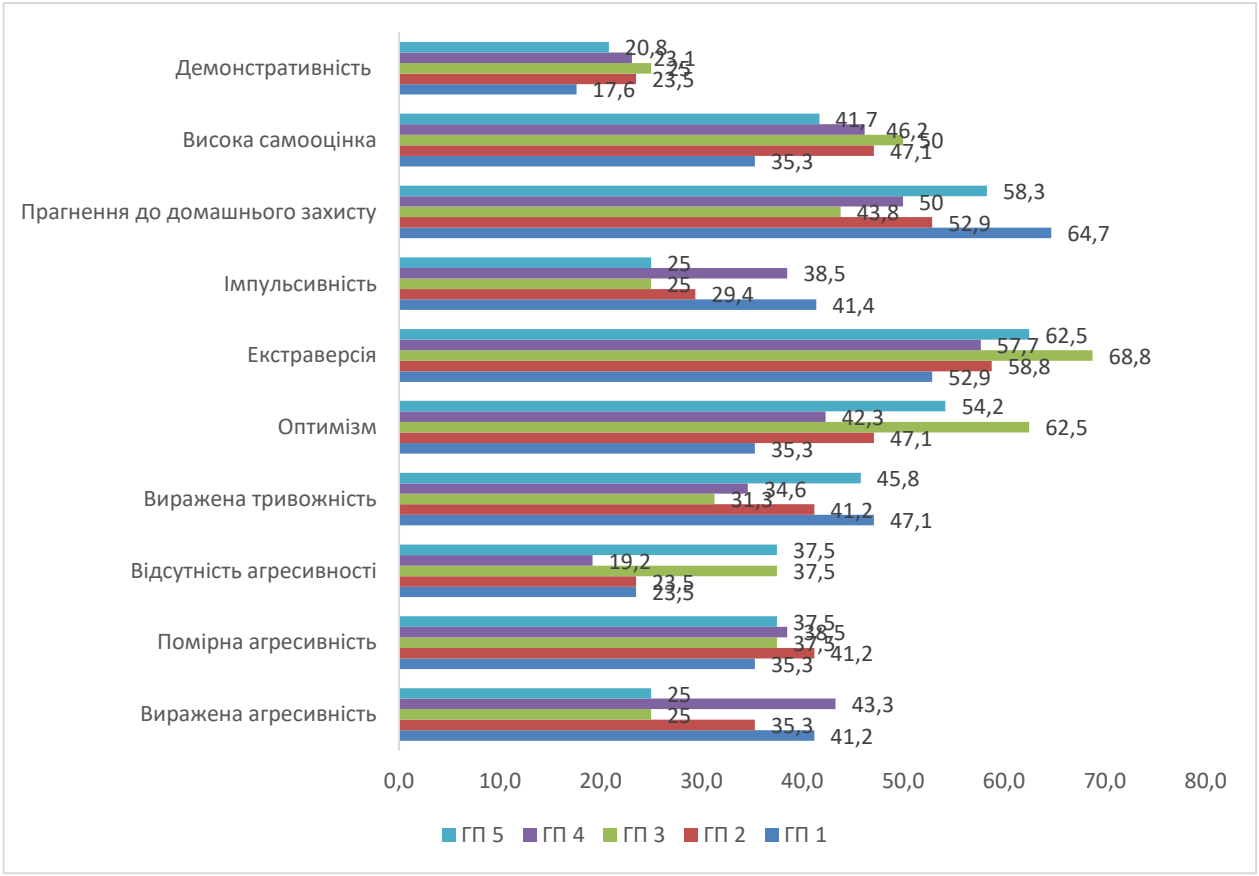


Рис. 2.3 Прояви невербально-проєктивних показників емоційного розвитку серед дітей дошкільного віку

Аналіз отриманих даних свідчить, що показник вираженої агресивності зафіксований у 17 дітей (34%). У молодшій підгрупі цей показник найвищий (41,2%), що узгоджується з типовою поведінковою картиною ранньодошкільного дитинства: недостатньо розвинені механізми вольової регуляції, труднощі вербалізації фрустрацій і потреб, висока реактивність нервової системи призводять до того, що агресія ще не перейшла у «підземний канал» соціально прийнятних форм. У середній підгрупі частка вираженої агресивності становить 35,3%, у старшій – 25%, що відображає поступовий розвиток механізмів гальмування та засвоєння соціальних норм. Помірна агресивність виявлена у 19 дітей (38%) і є найпоширенішим рівнем, властивим нормативному розвитку. Низький рівень агресивності зафіксовано у 14 дітей (28,0%), переважно у старшій підгрупі та серед дівчаток.

Показник тривожності є найбільш поширеним негативним емоційним індикатором у вибірці – 20 дітей (40%). Рівень тривожності по вікових підгрупах не демонструє такого виразного зниження, як агресивність: 47,1% у молодших, 41,2% у середніх, 31,3% у старших. Тривожність виражена у 45,8% дівчаток та у 34,6% хлопчиків.

Показник оптимізму і позитивного настрою виявлений у 24 дітей (48%) і демонструє чітку зростаючу вікову тенденцію: 35,3% у молодшій, 47,1% у середній, 62,5% у старшій підгрупі. Прагнення до домашнього захисту виявлено у 27 дітей (54%), але з чіткою тенденцією до зниження від молодшої (64,7%) до старшої підгрупи (43,8%), що відображає нормативне зростання психологічної автономії і розширення сфери соціальних контактів за межі сім'ї.

Показник екстраверсії зафіксований у 30 дітей (60%) і також зростає з віком (52,9%, 58,8%, 68,8% відповідно). Імпульсивність виявлена у 16 дітей (32%) і є більш вираженою у молодших (41,2%) порівняно зі старшими (25%).

Демонстративність зафіксована у 11 дітей (22%) і рівномірно представлена в усіх підгрупах. Показник адекватного рівня самооцінки характерний для 44% дітей. Завищена самооцінка, прагнення до лідерства зафіксовані у 28% дітей, знижена впевненість – у 18%, що відповідає загальній картині переважно позитивної, часто злегка завищеної самооцінки дошкільників.

Для виявлення діяльнісно-соціального аспекту емоційного розвитку дітей дошкільного віку було використано психодіагностичну методику «Вивчення соціальних емоцій» (Ю. О. Афонькіної). Результати дослідження у п'яти групах порівняння (ГП1 – молодший дошкільний вік, ГП2 – середній дошкільний вік, ГП3 – старший дошкільний вік, ГП4 – хлопці, ГП5 – дівчата) наведено у таблиці 2.6 та рис. 2.4.

Таблиця 2.6

Розподіл показників соціально-емоційного розвитку у вікових та гендерних підгрупах за методикою Ю. О. Афонькіної

Критерій	ГП 1		ГП 2		ГП 3		ГП 4		ГП 5		Разом	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Готовність	5	29,4	8	47,1	11	68,8	10	38,5	14	58,3	24	48

допомагати												
Допомога на прохання	7	41,2	7	41,2	5	31,3	10	38,5	9	37,5	19	38
Відмова від допомоги або байдужість	5	29,4	2	11,8	0	0	6	23,1	1	4,2	7	14
Розвинена емпатія	4	23,5	7	41,2	10	63,5	10	38,5	14	58,3	24	48
Часткова емпатія	8	47,1	7	41,2	4	25	11	42,3	8	33,3	19	38
Відсутність емпатії / байдужість	5	29,4	3	17,6	2	12,5	5	19,2	2	8,3	7	14
Почуття обов'язку сформоване	5	29,4	9	52,9	12	75	12	46,2	14	58,3	26	52
Адекватна реакція на успіх інших	6	35,5	9	52,9	13	81,3	13	50	15	62,5	28	56
Заздрість / радість чужим невдачам	4	23,5	3	17,6	1	6	5	19,2	3	12,5	8	16
Турбота про тварин і молодших дітей	7	41,2	9	52,9	11	68,8	14	53,8	16	66,7	30	60

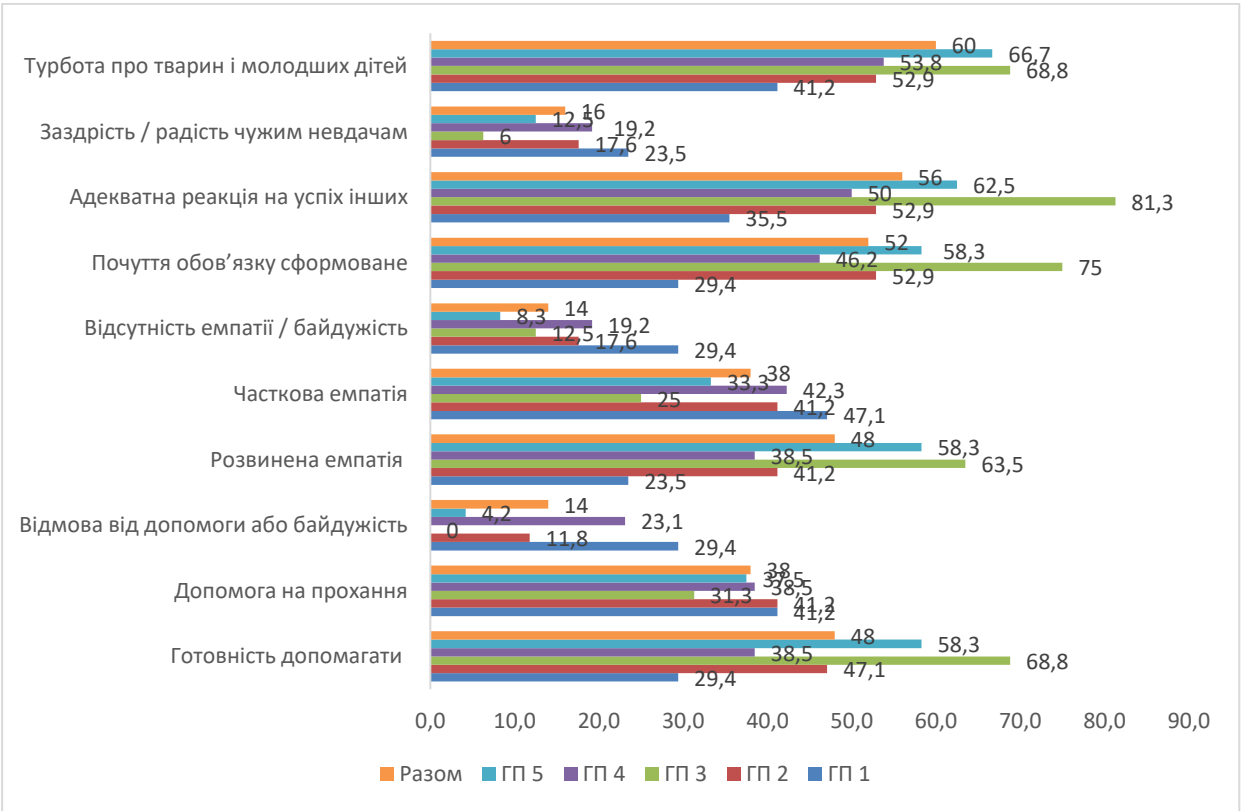


Рис. 2.4 Прояви показників соціально-емоційного розвитку серед дітей дошкільного віку

Аналіз отриманих даних свідчить, що готовність допомагати однолітку з власної ініціативи (без нагадування з боку дорослого) виявлена у 24 дітей (48%), причому від молодшої до старшої підгрупи цей показник зростає більш ніж удвічі (29,4%, 47,1%, 68,8% відповідно). У молодшій підгрупі переважає допомога «на прохання» (41,2%), тоді як у старшій частка таких відповідей знижується до 31,3%, а ініціативна допомога виходить на перший план. Відмова від допомоги або байдужість до ситуацій, що потребують підтримки, у старшій підгрупі не зафіксована взагалі, тоді як у молодшій – у 5 дітей (29,4%).

Якісний аналіз відповідей у другій серії показав, що молодші дошкільники у відповідях на незакінчені ситуації нерідко давали «правильну» відповідь, але не могли пояснити мотив («треба», «так роблять»), тоді як старші, як правило, наводили аргументи морального характеру («бо Катя боляче впала», «якщо я не допоможу, вона плакатиме», «так не можна робити з другом»). Ця різниця свідчить про перехід від зовнішньо мотивованої просоціальної поведінки до внутрішньо мотивованої – важливий маркер морального розвитку у дошкільному дитинстві.

Розвинена емпатія – здатність помічати емоційний стан іншого і реагувати на нього адекватно, з підтримкою та турботою – виявлена у 24 дітей (48%). Вікова динаміка аналогічна попередньому показнику: 23,5% у молодших, 41,2% у середніх, 62,5% у старших дошкільників. Часткова емпатія (дитина помічає стан іншого, але реагує недостатньо або нерегулярно) представлена у 19 дітей (38%), відсутність емпатії – у 7 дітей (14%). Ситуація з маленьким хлопчиком, якого не хотіли брати у гру, виявилася діагностично найбільш показовою щодо рівня соціальної компетентності: лише 36% молодших дошкільників запропонували «включити» хлопчика, тоді як серед старших таку відповідь дали 75%.

Почуття обов’язку у соціальних ситуаціях сформоване у 26 дітей (52%) і демонструє виражену вікову динаміку (29,4%, 52,9%, 75,0% відповідно). Ситуація з Колею, якому треба вести себе тихо заради сну молодшої сестри, виявилася найбільш диференційованою з точки зору вікових відмінностей: молодші дошкільники нерідко відповідали «Коля продовжував гратися» або «відповів, що не шумить», тоді як більшість старших давали відповіді, що містять визнання потреб іншого («зупинився і пішов гратися тихіше», «сказав добре, мамо»). Адекватна реакція на успіх або невдачу інших (без ознак заздрощів) зафіксована у 28 дітей (56%) та також зростає від молодшої підгрупи (35,3%) до старшої (81,3%). Прояви заздрощів або радощів з приводу чужих невдач знижуються від 23,5% у молодших до 6,3% у старших, що відображає нормативну лінію подолання «афективного егоцентризму» дошкільника.

У гендерному аспекті дівчатка виявляють вищі показники просоціальної спрямованості за більшістю критеріїв: готовність допомагати (58,3% проти 38,5%), розвинена емпатія (58,3% проти 38,5%), турбота про тварин і молодших дітей (66,7% проти 53,8%). Ці відмінності відповідають загальновідомим у дошкільній психології даним про більш ранній розвиток соціальної чутливості та орієнтованості на відносини у дівчаток, пов’язаний як з особливостями біологічного дозрівання, так і зі специфікою гендерної соціалізації в культурному контексті.

2.5. Залежність особливостей емоційного розвитку від віку, статі та умов виховання

Виявлення закономірностей залежності емоційного розвитку від ключових соціально-психологічних чинників здійснювалося за допомогою комплексу методів математичної статистики. Вибір статистичних критеріїв визначався рівнем вимірювання змінних та характером розподілу даних. Для порівняння трьох вікових груп застосовано непараметричний критерій Краскела-Уолліса (H), для порівняння двох гендерних груп – критерій Манна-Уїтні (U). Для аналізу залежності від умов виховання застосовано χ^2 з поправкою Йейтса для малих

частот. Рівень статистичної значущості прийнятий p<0,05. Результати математичних розрахунків представлено в таблицях 2.7–2.9.

Таблиця 2.7

Результати перевірки вікових відмінностей за критерієм Краскела-Уолліса (H)

Шкала	M мол. дошк. вік	M сер. дошк. вік	M ст. дошк. вік	H	df	p
«Який Я?»	3,47	3,35	3,25	2,14	2	0,343
«Драбинка» власна оцінка	6,12	5,71	5,38	4,87	2	0,088
Агресивність «Кактус»	1,18	0,94	0,88	3,29	2	0,193
Тривожність «Кактус»	0,94	0,88	0,75	2,11	2	0,348
Оптимізм «Кактус»	0,35	0,47	0,63	3,76	2	0,153
Соціальні емоції загальний бал	4,65	5,88	7,19	14,72	2	<0,001
Готовність допомагати (бал)	1,06	1,35	1,69	11,48	2	0,003
Емпатія (бал)	0,94	1,24	1,63	10,57	2	0,005
Реакція на успіх / невдачу інших	1,06	1,35	1,75	9,63	2	0,008

Критерій Краскела-Уолліса застосовано для порівняння розподілів показників між трьома віковими підгрупами. Критичне значення χ^2 при df=2 і p=0,05 становить 5,991. Статистично значущі вікові відмінності виявлено за трьома показниками. Загальний бал «Соціальних емоцій» демонструє найвищий рівень значущості (H=14,72, df=2, p<0,001). Готовність допомагати (H=11,48, p=0,003) та розвинена емпатія (H=10,57, p=0,005) також виявляють значущі вікові відмінності. Адекватна реакція на успіх / невдачу інших (H=9,63, p=0,008) та реакція на почуття обов’язку також значущо зростають з віком.

Показники самооцінки («Який Я?» H=2,14, p=0,343; «Драбинка» H=4,87, p=0,088), а також показники «агресивність» (H=3,29, p=0,193) і «тривожність» (H=2,11, p=0,348) за методикою «Кактус» не досягли рівня статистичної значущості. Це означає, що, попри спостережувані дескриптивні тенденції зниження самооцінки та агресивності від молодшого до старшого дошкільного віку, вони не є статистично достовірними в межах даної вибірки (n=50).

Показник «Власна оцінка» (H=4,87, p=0,088) знаходиться на рівні тенденції (близько до рівня значущості p<0,10), що дозволяє припускати наявність реального ефекту, котрий міг би бути підтверджений на більшій вибірці. Таким чином, вік є статистично достовірним чинником насамперед для соціально-емоційного розвитку, тоді як для самооцінки і проєктивних показників необхідні більші вибірки для отримання значущих результатів.

Таблиця 2.8

Результати порівняння гендерних відмінностей за U-критерієм Манна-Уїтні

Шкала	M хл.	M дів.	Сума рангів	U	z	p
«Який Я?»	3,42	3,58	288,5	283,5	–0,39	0,698
«Драбинка» власна оцінка	5,73	5,58	334,0	238,0	0,68	0,497
Агресивність «Кактус»	1,12	0,79	359,0	213,0	1,63	0,103
Тривожність «Кактус»	0,81	0,96	269,5	302,5	–0,94	0,347
Соціальні емоції загальний бал	5,54	6,17	264,0	308,0	–1,14	0,255
Готовність допомагати	1,31	1,67	254,0	318,0	–1,44	0,149

Критичне значення U (при n_1=26, n_2=24 і p=0,05) = 210.

Жоден з отриманих показників U не виявився нижчим за критичне значення, тобто статистично значущих відмінностей між хлопчиками і дівчатками за ранговими шкалами не виявлено. Утім, показник агресивності наближається до критичного (U=213, z=1,63, p=0,103), а показники соціальних емоцій та готовності допомагати демонструють систематичну перевагу дівчаток.

Таким чином, отримані дані свідчать про систематичні, але не статистично верифіковані у даній вибірці гендерні відмінності в емоційному розвитку дошкільників. Хлопчики демонструють вищий рівень агресивності та імпульсивності, дівчатка – вищий рівень тривожності та соціально-емоційного розвитку.

Таблиця 2.9

Залежність показників емоційного розвитку від умов виховання (χ^2 – аналіз)

Показник	Сприятл. n=29	Супереч. n=15	Несприятл. n=6	χ^2	df	p	Висновок
Позитивна самооцінка («Який Я?»)	21	7	2	6,23	2	0,044	Знач.
Дуже висока самооцінка («Драбинка»)	11	4	1	2,14	2	0,343	Не знач.
Виражена тривожність («Кактус»)	7	8	5	12,47	2	0,002	Знач.
Виражена агресивність («Кактус»)	7	6	4	7,81	2	0,020	Знач.
Оптимізм («Кактус»)	18	5	1	8,93	2	0,012	Знач.
Прагнення до домашнього захисту	13	9	5	5,53	2	0,063	Тенденц.
Розвинена емпатія	19	6	1	9,22	2	0,010	Знач.
Готовність допомагати	19	6	1	8,17	2	0,017	Знач.
Соціальні емоції ≥7 балів	15	3	0	13,46	2	0,001	Знач.

Умови сімейного виховання визначалися на підставі узагальнених спостережень вихователів закладу дошкільної освіти, які безпосередньо взаємодіють із дітьми та мають змогу систематично відстежувати особливості їхньої домашньої ситуації через повсякденне спілкування та взаємодію з батьками. Виокремлено три групи: сприятливі умови виховання (n=29), суперечливі умови виховання (n=15) та несприятливі умови виховання (n=6).

Розрахунок χ^2 засвідчив статистично значущу залежність для переважної більшості показників. Найсильніший ефект виявлено для рівня соціальних емоцій ≥7 балів (χ^2=13,46, p=0,001): у сприятливих умовах виховання 15 дітей досягають цього рівня, у суперечливих – лише 3, у несприятливих – жодна дитина. Відмінність між сприятливими та несприятливими умовами є не лише статистично значущою, а й практично виразною: у шість разів нижчий відсоток дітей з розвиненими соціальними емоціями у несприятливому мікрокліматі.

Тривожність значущо пов’язана з умовами виховання (χ^2=12,47, p=0,002). Несприятливий сімейний мікроклімат підвищує вірогідність формування тривожності у дошкільника. Агресивність також значущо пов’язана з умовами виховання (χ^2=7,81, p=0,020). Оптимізм («Кактус») виявляє значущу обернену залежність від несприятливості умов виховання (χ^2=8,93, p=0,012).

Позитивна самооцінка («Який Я?») також значущо пов’язана з умовами виховання (χ^2=6,23, p=0,044). Цей результат є концептуально важливим: він підтверджує класичне положення про те, що первинна позитивна самооцінка дитини формується у контексті безумовного позитивного прийняття з боку батьків, і несприятливе сімейне середовище негативно впливає в дошкільному дитинстві. Прагнення до домашнього захисту виявляє тенденцію до підвищення в несприятливих умовах виховання, проте ця різниця не досягла рівня статистичної значущості (χ^2=5,53, p=0,063). Це явище може бути інтерпретовано амбівалентно: підвищена «прив’язаність до дому» у несприятливому середовищі може свідчити не про реальну задоволеність домашньою атмосферою, а про тривожну фіксацію на сімейній темі на тлі неблагополучних стосунків.

Гіпотеза дослідження підтвердилася в частині вікової динаміки (повне підтвердження за критерієм Краскела-Уолліса для соціально-емоційних показників) та в частині впливу умов виховання (повне підтвердження за χ^2 – аналізом). Гендерна частина гіпотези підтвердилася частково – на рівні статистичних тенденцій. Отримані результати формують доказову базу для розробки диференційованих рекомендацій щодо психологічного супроводу дошкільників з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, вікової специфіки та характеристик сімейного середовища.

Висновки до другого розділу

У другому розділі проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного розвитку 50 дітей дошкільного віку (4–6 років). Охарактеризовано вибірку дослідження: до неї увійшли діти трьох вікових підгруп – молодший (4 роки, n=17), середній (5 років, n=17) та старший (6 років, n=16) дошкільний вік, при приблизно рівному гендерному розподілі (26 хлопчиків і 24 дівчинки). Виокремлено три групи: сприятливий мікроклімат (n=29, 58%), суперечливі умови виховання (n=15, 30%) та несприятливий мікроклімат (n=6, 12%). Використаний комплекс чотирьох методик («Який Я?», «Кактус», «Драбинка», «Вивчення соціальних емоцій») охопив вербально-оцінний, невербально-проєктивний, рефлексивно-оцінний та діяльнісно-соціальний аспекти емоційного розвитку, а математико-статистичний аналіз (критерій Краскела-Уолліса, U-критерій Манна-Уїтні, χ^2) забезпечив перевірку гіпотези дослідження.

Аналіз результатів за методикою «Який Я?» засвідчив, що загальна самооцінка дошкільників є переважно позитивною або нейтральною: позитивна самооцінка – у 58% учасників, нейтральна – у 24%, амбівалентна – у 12%, індиферентна – у 6%, негативна відсутня. Зафіксовано нормативну вікову тенденцію до зниження завищеної самооцінки: середній бал знижується від M=3,47 у молодшій до M=3,25 у старшій підгрупі. За методикою «Драбинка» частка «дуже високої» самооцінки зменшується від 47,1% до 18,8%, що відображає розвиток рефлексивних механізмів самосвідомості та соціального порівняння. Статистична значущість вікової тенденції для самооцінки знаходиться на рівні тенденції (H=4,87, p=0,088 за «Драбинкою»), що потребує підтвердження на більшій вибірці.

За проєктивною методикою «Кактус» тривожність (40,0%) є найбільш поширеним негативним емоційним показником, перевищуючи частоту вираженої агресивності (34%). Обидва показники демонструють тенденцію до зниження з віком: агресивність – від 41,2% у молодшій до 25% у старшій

підгрупі, тривожність – від 47,1% до 31,3%. Натомість оптимізм (48%) та екстраверсія (60%) переважають у вибірці, причому оптимізм виявляє чітку зростаючу вікову тенденцію – від 35,3% до 62,5%, – що свідчить про нормативний рівень емоційного благополуччя більшості учасників. Статистично значущих вікових відмінностей для цих показників не виявлено ($p>0,05$), однак спостережувані дескриптивні тенденції відповідають закономірностям нормативного розвитку.

Соціально-емоційний розвиток демонструє найбільш виражену та статистично достовірну вікову динаміку: $H=14,72$ ($p<0,001$) для загального балу, $H=11,48$ ($p=0,003$) для готовності допомагати, $H=10,57$ ($p=0,005$) для емпатії, $H=9,63$ ($p=0,008$) для адекватної реакції на успіх / невдачу інших. Середній бал зростає з 4,65 у молодшій до 7,19 у старшій підгрупі. Якісний аналіз засвідчив перехід від зовнішньо-мотивованої до внутрішньо-мотивованої просоціальної поведінки у старших дошкільників – ключовий показник морального розвитку.

Гендерні відмінності виявлені на рівні статистичних тенденцій без досягнення порогу значущості $p<0,05$: хлопчики демонструють вищий рівень агресивності (42,3% проти 25,0%, $\varphi=1,08$) та імпульсивності; дівчатка – вищий рівень тривожності (45,8% проти 34,6%) та розвиненої емпатії (58,3% проти 38,5%, $\varphi=1,16$). Найпотужнішим модератором емоційного розвитку виявились умови виховання: значущий вплив зафіксовано для 7 із 9 показників. Жодна дитина з несприятливих умов виховання не досягла рівня соціальних емоцій ≥ 7 балів, тоді як у сприятливих умовах цей рівень демонструють 51,7% дітей.

Гіпотеза дослідження підтвердилася в частині вікової динаміки соціально-емоційних показників та впливу умов виховання. Гендерна частина гіпотези підтвердилася частково – на рівні статистичних тенденцій, що потребує перевірки на більшій вибірці.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз наукових підходів засвідчив, що емоційний розвиток дітей дошкільного віку є складним багаторівневим процесом, що формується на перетині біологічних передумов, механізмів психологічної регуляції та соціального досвіду. У сучасній психології домінує процесуально-системне розуміння емоційної сфери як динамічної структури, що розвивається через механізми регуляції, інтеріоризації соціальних норм і поступового ускладнення стратегій саморегуляції. Емоційний розвиток постає не як накопичення окремих реакцій, а як становлення інтегрованої емоційної компетентності – здатності розпізнавати, розуміти, виражати й регулювати емоції відповідно до соціального контексту.

2. Визначено психологічні чинники емоційного розвитку дошкільників: індивідуально-темпераментні передумови, стиль батьківської взаємодії та рівень батьківського стресу, якість педагогічного супроводу у ЗДО, розвиток мовленнєво-опосередкованого розуміння емоцій та рівень сформованості виконавчих функцій. Вплив кожного чинника реалізується через психологічні медіатори – саморегуляцію, емпатію, рефлексивність і досвід співрегуляції, що обумовлює транзакційний характер емоційного розвитку.

3. Емпіричне дослідження 50 дітей (4–6 років) засвідчило, що самооцінка дошкільників є переважно позитивною або нейтральною: позитивна – у 58% учасників, нейтральна – у 24%, негативна відсутня. Зафіксовано нормативне зниження завищеної самооцінки з віком: середній бал «Який Я?» зменшується від M=3,47 у молодшій до M=3,25 у старшій підгрупі; частка «дуже високої» рефлексивної самооцінки за «Драбинкою» знижується від 47,1% до 18,8%. Цей процес відображає розвиток рефлексивних механізмів, здатності до соціального порівняння та більш диференційованого образу «Я».

4. Тривожність (40%) є найбільш поширеним негативним емоційним показником, перевищуючи рівень вираженої агресивності (34%). Обидва показники виявляють дескриптивну тенденцію до зниження з віком:

агресивність – від 41,2% до 25%, тривожність – від 47,1% до 31,3%. Оптимізм (48%) і екстраверсія (60%) переважають у вибірці, а показник оптимізму зростає від 35,3% до 62,5% від молодшого до старшого дошкільного віку, відображаючи нормативний рівень емоційного благополуччя.

5. Соціально-емоційний розвиток виявив найбільш виражену та статистично достовірну вікову динаміку: $H=14,72$, $p<0,001$ для загального балу; $H=11,48$, $p=0,003$ для готовності допомагати; $H=10,57$, $p=0,005$ для емпатії; $H=9,63$, $p=0,008$ для адекватної реакції на успіх / невдачу інших. Середній бал зростає з 4,65 у молодших до 7,19 у старших дошкільників. Встановлено якісний перехід від зовнішньо-мотивованої до внутрішньо-мотивованої просоціальної поведінки, що є ключовим маркером морального розвитку в дошкільному дитинстві.

6. Гендерні відмінності виявлено на рівні статистичних тенденцій: хлопчики демонструють вищий рівень агресивності (42,3% проти 25,0%, $\varphi=1,08$) та імпульсивності; дівчатка – вищий рівень тривожності (45,8% проти 34,6%) та розвиненої емпатії (58,3% проти 38,5%, $\varphi=1,16$). Жоден з отриманих показників U-критерію не виявився нижчим за критичне значення ($U=210$ при $p=0,05$), що не дозволяє статистично підтвердити гендерну частину гіпотези на даній вибірці та потребує дослідження на більшій вибірці.

7. Умови виховання є найпотужнішим модератором емоційного розвитку: статистично значущий вплив зафіксовано для 7 із 9 показників. Несприятливий сімейний мікроклімат у 3,5 рази підвищує рівень тривожності і у 2,8 рази – рівень агресивності порівняно зі сприятливими умовами. Цей результат підтверджує визначальну роль якості батьківської взаємодії та позитивного сімейного середовища для емоційного благополуччя дошкільника.