

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра дошкільної та початкової освіти

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»

на тему:

**Формування емоційно-ціннісної компетентності у старших
дошкільників засобами ігрової діяльності**

Виконала:

студентка II курсу, 63 групи
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Дідовець Інна Леонідівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та
початкової освіти
Кошель Анна Павлівна

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 2025 року.

Студентка

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*
протокол № _____ від « ____ » _____ 2025 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри

(підпис)

Ірина ТУРЧИНА

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1. Дослідження проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників засобами ігрової діяльності в рамках педагогічної теорії та практики	10
1.2. Психолого-педагогічна характеристика емоційної та ціннісної сфер дошкільника як основа формування майбутньої особистості.....	14
1.3. Сутність та структурні компоненти емоційно-ціннісної компетентності дошкільників	25
1.4. Ігрова діяльність як провідний засіб розвитку емоційно-ціннісної сфери старших дошкільників.....	36
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	41
2.1. Діагностика рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників у ігровій діяльності	41
2.2. Зміст і організація експериментального дослідження.....	52
2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	54
Висновки до розділу 2.....	70
ВИСНОВОК.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	74
ДОДАТКИ.....	87

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ДДВ – діти дошкільного віку

ДО – дошкільна освіта

ЕГ – експериментальна група

ЕР – емоційна регуляція

ЕЦК – емоційно-ціннісна компетентність

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗН – засоби навчання

ЗУ – Закон України

ІД – ігрова діяльність

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології

КГ – контрольна група

МОН України – Міністерство освіти і науки України

НУШ – нова українська школа

СПР – сюжетно-рольова гра

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується постійними змінами, високим рівнем невизначеності та психоемоційним напруженням, що висуває нові вимоги до особистості. Сьогодні, як ніколи, зростає потреба у формуванні не лише інтелектуальних, а й життєво важливих емоційно-ціннісних якостей. Здатність до усвідомлення та регуляції власних емоцій, а також розуміння почуттів інших, є ключовою передумовою успішної соціалізації та психологічної стійкості особистості. Особливої значущості це набуває в дошкільному віці, оскільки саме в цей період закладаються основи емоційного інтелекту, формуються перші ціннісні орієнтації та моральні уявлення.

В умовах повномасштабної військової агресії росії проти України, коли діти дошкільного віку зазнають серйозного травматичного впливу, переживають стрес, втрату стабільності та почуття безпеки, питання формування емоційно-ціннісної компетентності набуває особливої гостроти. Розвиток стійкості, емпатії та здатності долати негативні емоції є життєво необхідним для збереження психічного здоров'я та гармонійного розвитку підростаючого покоління.

Незважаючи на визнання значущості емоційно-ціннісного виховання в сучасній педагогічній науці та практиці, існує низка протиріч. З одного боку, ігрова діяльність вважається провідною для старших дошкільників і визнається як найефективніший засіб їхнього розвитку. З іншого боку, недостатньо розроблено цілісні, системні та апробовані програми, які б у повному обсязі розкривали потенціал гри саме для цілеспрямованого формування емоційно-ціннісної компетентності. Це призводить до ситуації, коли виховання емоційної сфери часто відбувається спонтанно, без належного наукового обґрунтування.

Проблематика формування емоційно-ціннісної компетентності у дошкільників у сучасній освіті посідає вагоме місце в наукових працях. Теоретичні основи формування емоційно-ціннісної сфери в дитинстві закладені в роботах видатних психологів та педагогів. Загальні питання емоційного розвитку досліджували такі науковці, як Л. Виготський, Л. Божович, О. Запорожець та ін. Природу та структуру ігрової діяльності як провідної для дошкільників глибоко вивчали Д. Ельконін, С. Рубінштейн, О. Скрипченко та ін. Сучасні аспекти емоційної компетентності та емпатії розглядаються у працях Дж. Гоулмана, К. Ізарда, Р. Купера, Д. Люсіна, Дж. Майера та ін., в українській педагогіці – І. Бежа, Л. Зязюна. О. Нестеренко та ін. психології О. Кононко, М. Корман, Н. Мельник, О. Олійник, М. Шпак та ін. Однак, попри значну кількість публікацій, комплексна методика формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників саме засобами цілеспрямованої ігрової діяльності залишається недостатньо вивченою.

У сучасному освітньому просторі зростає усвідомлення, що основою для всебічного розвитку особистості є не лише когнітивні, а й емоційно-ціннісні якості. Попри визнану значущість емоційно-ціннісного розвитку, досі існують значні прогалини в його дослідженні, особливо в період дошкільного дитинства, що є найчутливішим для закладення основ емоційного інтелекту. Це обумовлює актуальну наукову проблему, оскільки успішність та відчуття щастя в житті сучасної людини безпосередньо залежать від її здатності розуміти власні почуття та емоційні стани інших, а також діяти відповідно до загальнолюдських цінностей.

Визнаючи цю наукову прогалину та педагогічну значущість, а також враховуючи провідну роль ігрової діяльності для дітей дошкільного віку, ми обґрунтовуємо та вибираємо тему кваліфікаційної роботи: **«Формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників засобами ігрової діяльності».**

Мета дослідження: сформувати, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованої програми формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників через ігрову діяльність.

У відповідності з метою дослідження, були поставлені **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у дітей дошкільного віку.
2. Визначити сутність поняття «емоційно-ціннісна компетентність» та її структурні компоненти.
3. Розробити діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.
4. Проаналізувати та узагальнити результати проведеного експерименту.

Об'єкт дослідження: освітній процес в закладі дошкільної освіти.

Предмет дослідження: процес формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників засобами ігрової діяльності.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань, ми використали комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні, емпіричні та методи математичної обробки даних.

Теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел, присвячених проблемам емоційного та ціннісного розвитку особистості, психологічним особливостям дошкільного віку та педагогічним можливостям ігрової діяльності. Це дозволило осмислити сутність ключових понять та вибудувати концептуальну основу дослідження. Порівняльний аналіз існуючих підходів та методик допоміг виявити педагогічні прогалини та обґрунтувати необхідність вирішення проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.

Основним інструментом емпіричного дослідження став педагогічний експеримент. Цей процес розпочався з первинної діагностики, що мала на

меті виявити початковий рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Для цього було використано комплекс діагностичних методик, що включали бесіди, спостереження за ігровою взаємодією та проєктивні тести, які допомагали розкрити емоційні стани дітей та їхні ціннісні орієнтації. Згодом у роботі з дітьми експериментальної групи (ЕГ) була проведена експериментальна робота спрямована на використання ігрових технологій. По завершенню експериментальної роботи, була проведена повторна діагностика виявлення рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.

Для обробки емпіричних даних, отриманих під час експерименту, було використано методи математичної обробки даних. Кількісний та якісний аналіз дозволив інтерпретувати отримані результати.

Експериментальна база: навчально-наукова на базі Чернігівського ДНЗ № 26.

Наукова новизна та теоретичне значення кваліфікаційної роботи полягає в тому що:

- уточнено сутність базових категорій дослідження «емоційно-ціннісна компетентність», «ціннісні орієнтації», «емоційна регуляція», «ціннісні судження».

Практична значущість дослідження полягає у розробці відповідних методичних рекомендацій щодо формування емоційно-ціннісної компетентності у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності.

Апробацію матеріалів кваліфікаційної роботи здійснено у:

VI. Регіональній науково-практичній конференції Оновлення моделі інтегральних компетентностей в контексті досягнення цілей сталого розвитку 29 лютого 2024 року, м. Нікополь;

VII International Scientific and Theoretical Conference, April 12, 2024. Vilnius;

VIII International Scientific and Theoretical Conference Scientific forum:

theory and practice of research 21.03.2025, San Francisco, USA.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в 2-х статтях.

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, підрозділів з висновків, списку використаної літератури 124 та 5 додатків. Обсяг основної частини роботи складає 73 сторінок. Загальний обсяг роботи становить 108 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Дослідження проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників засобами ігрової діяльності в рамках педагогічної теорії та практики.

Вивчення проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників вимагає комплексного підходу, що враховує напрацювання як вітчизняної, так і світової педагогічної та психологічної думки. Якщо раніше акцент робився переважно на когнітивному розвитку, то сьогодні, у світлі вимог БКДО [6], домінантою стає гармонійний розвиток особистості, де емоційна та ціннісна сфери відіграють провідну роль. Це підкреслює актуальність звернення до наукової спадщини, яка розкриває сутність та механізми формування цієї компетентності.

Сучасна дошкільна педагогіка розглядає емоційно-ціннісну компетентність як ключовий елемент цілісного розвитку особистості, що є основою для успішної соціалізації, емоційної стійкості та здатності до продуктивної взаємодії. Це багатогранне поняття, що охоплює усвідомлення та управління власними почуттями, здатність до емпатії, а також формування стійкої системи моральних та етичних цінностей. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, цей напрям є особливо значущим, оскільки саме в дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення соціально-емоційної сфери [6]

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що емоційно-ціннісна компетентність не є вродженою, а формується в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи. Фундаментальні дослідження вітчизняних педагогів, зокрема О. Кононко, Г. Беленької та Н. Гавриш, підтверджують, що старший дошкільний вік є сензитивним періодом для її розвитку. Саме в цей час дитина переходить від ситуативних, імпульсивних емоційних реакцій до їх

усвідомлення та вербалізації. Цей перехід знаменує початок формування самосвідомості та здатності до довільної регуляції поведінки [7, 8, 11].

Українські науковці зробили значний внесок у дослідження емоційно-ціннісного розвитку, розглядаючи його в контексті цілісності особистості.

О. Кононко, розробляючи концепцію «особистісно-орієнтованого підходу», наголошувала на тому, що формування моральних цінностей відбувається не через пряме навчання, а в процесі життєдіяльності дитини. Вона визначала емоційно-моральну компетентність як здатність дитини до співпереживання, розуміння почуттів інших та готовності до взаємодопомоги. Кононко підкреслювала, що саме в дошкільному віці закладається фундамент для засвоєння соціальних норм і правил, а гра виступає ключовим інструментом, що моделює ці соціальні взаємини [40, 41].

Н. Гавриш, досліджуючи розвиток мовлення у дітей, виявила прямий зв'язок між здатністю дитини вербалізувати свої почуття та рівнем її емоційної зрілості. Вона стверджувала, що саме через спілкування, обговорення сюжетів казок, ігрових ситуацій дитина вчиться розпізнавати емоції, надавати їм назву та усвідомлювати їх причини. Таким чином, мовленнєва діяльність, інтегрована в гру, стає потужним засобом розвитку емоційного інтелекту [7, 8].

Г. Беленька у своїх працях акцентувала на важливості виховання духовних цінностей, підкреслюючи, що вони формуються не через повчання, а через емоційне співпереживання. Вона доводила, що дитина усвідомлює поняття «добро» не лише на когнітивному рівні, а й на емоційному, відчуваючи радість від добрих вчинків і смуток від несправедливості. Гра в цьому процесі виступає своєрідним тренажером, де діти «проживають» моральні дилеми та роблять свій вибір, закріплюючи ціннісні орієнтації [8].

Український науковець Б. Братусь розрізняв цінності особистості від особистісних смислів, визначаючи особистісні цінності як усвідомлені й прийняті людиною загальні смисли її життя.

На думку М. Підлісного, цінності є рушійною силою, що трансформує суб'єктивні переживання в об'єктивні прояви поведінки. О. Коханова розглядала ціннісні орієнтації як систему стійких установок, що включає як емоційне переживання, так і готовність діяти відповідно до наявних цінностей.

На тлі зростання емоційної напруги та дефіциту емоційного спілкування, що відзначали у своїх дослідженнях О. Кононко та М. Шпак, ігрова діяльність виступає не просто методом, а фундаментальним інструментом формування емоційно-ціннісної компетентності. Гра є природним середовищем, де дитина вільно досліджує соціальний світ та експериментує з моделями поведінки [40, 41, 105-108].

Через сюжетно-рольові ігри дошкільник вчиться проживати емоції та розвивати емпатію, розширюючи свій емоційний репертуар. Ігрові ситуації, що містять дилеми морального вибору, допомагають дитині засвоїти норми поведінки, що ґрунтуються на цінностях добра, справедливості та взаємодопомоги [14].

Дотримання правил гри є потужним тренуванням вольової регуляції та самоконтролю, що сприяє формуванню зрілої та самостійної особистості. Успіх цього процесу залежить від свідомого керівництва вихователя, який виступає фасилітатором, що стимулює емоційне обговорення та моделює ціннісні ситуації [94].

Зарубіжна педагогічна психологія також приділяє значну увагу емоційно-ціннісній сфері, зокрема теорія емоційного інтелекту Д. Гоулмана, також акцентують на важливості розвитку емоційної обізнаності та соціальних навичок з раннього віку [20, 115].

Теорія емоційного інтелекту (EI), розроблена Д. Гоулманом, стала справжнім проривом. Він визначив EI як сукупність п'яти ключових компонентів:

- самосвідомість: здатність розуміти власні емоції;
- саморегуляція: уміння керувати своїми емоційними станами;

- мотивація: здатність до самоконтролю та прагнення до досягнення мети;
- емпатія: здатність співпереживати іншим;
- соціальні навички: уміння ефективно взаємодіяти з іншими.

Д. Гоулман стверджував, що ці компоненти формуються з дитинства і є більш значущими для життєвого успіху, ніж традиційний інтелект (IQ). У контексті дошкільної освіти, його ідеї підкреслюють, що гра, особливо сюжетно-рольова, є ідеальним середовищем для розвитку всіх цих п'яти компонентів [20, 115].

Ж. Піаже, хоч і фокусувався на когнітивному розвитку, також визнавав, що моральний розвиток дитини (формування ціннісних орієнтацій) проходить через певні стадії. Він виділяв стадію «морального реалізму», коли дитина оцінює вчинки лише за їх наслідками, і стадію «морального релятивізму», коли вона починає враховувати наміри. Ігрова діяльність, особливо ігри з правилами, сприяє переходу дитини від першої стадії до другої, оскільки діти вчаться домовлятися, приймати компромісні рішення та оцінювати вчинки з точки зору справедливості.

Л. Виготський у своїй культурно-історичній теорії підкреслював, що розвиток вищих психічних функцій, включаючи емоції, відбувається через соціальну взаємодію. Його концепція «зони найближчого розвитку» дозволяє розглядати гру як простір, де дитина з допомогою дорослого або більш компетентних однолітків може виконувати дії, які ще не може робити самостійно. У процесі гри дитина «приміряє» на себе соціальні ролі, засвоює моделі поведінки та вчиться керувати своїми емоціями, що і є суттю емоційно-ціннісної компетентності [124].

Наведені погляди науковців свідчать, що ігрова діяльність є не просто методом, а фундаментальною стратегією формування емоційно-ціннісної компетентності. Гра є тим середовищем, де теорії втілюються у практику.

Через сюжетно-рольові ігри дитина «проживає» емоції персонажів, що відповідає ідеям Б. Братуса про усвідомлення смислів життя.

Через ігри з правилами вона вчиться саморегуляції та самоконтролю, що є ключовими компонентами емоційного інтелекту Д. Гоулмана.

Через обговорення ігрових ситуацій та вчинків персонажів діти розвивають мовленнєві навички (за Н. Гавриш) і переходять до усвідомленого морального вибору (за Ж. Піаже) [7, 8].

Під керівництвом вихователя, який виступає фасилітатором і мотивує до співпраці, гра стає «зоною найближчого розвитку», де дитина набуває ключових соціальних і емоційних навичок (за Л. Виготським) [124].

Таким чином, ігрова діяльність у рамках педагогічної теорії є динамічною лабораторією, де дошкільник набуває ключової емоційно-ціннісної компетентності для свого майбутнього, що дозволяє вийти за межі традиційного навчання та перейти до цілісного, особистісно-орієнтованого розвитку.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика емоційної та ціннісної сфер дошкільника як основа формування майбутньої особистості.

Дошкільний вік (від трьох до семи років) вважається одним із найважливіших етапів у становленні особистості, адже саме в цей період інтенсивно формується емоційно-ціннісна сфера дитини, яка закладає підґрунтя для її подальшого розвитку, світоглядних орієнтирів і соціальної поведінки [99].

Дошкільний період відіграє вирішальну роль у становленні особистості, оскільки є сензитивним етапом інтенсивної соціалізації та засвоєння первинних знань про навколишній світ. Його значення підкреслює відома закономірність, згідно з якою до семи років людина засвоює значну частину інформації, що визначає її подальший розвиток. Для цього віку характерними є конкретність мислення, обмежений життєвий досвід та безпосереднє ставлення до дійсності, що обумовлює інтенсивне включення дитини у коло інтересів соціального середовища та формування базових соціальних орієнтирів. З огляду на це, нехтування гуманістичними основами

виховання на ранніх етапах розвитку несе загрозу для гармонійного становлення особистості, обмежуючи її потенціал. Тому, як зазначає сучасна педагогіка, надзвичайно важливим є цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій у дитячому віці [64].

Теоретичні основи дослідження проблеми ціннісних орієнтацій були закладені видатними вітчизняними мислителями та педагогами, серед яких Г. Сковорода, К. Ушинський, Б. Грінченко та С. Русова. Їхні напрацювання стали фундаментом для розвитку наукових шкіл, зокрема під керівництвом Г. Костюка та О. Запорожця. Традиція наукового пошуку, присвячена ціннісному зростанню особистості, знайшла своє продовження у працях співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, таких як В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко, І. Карабаєва, В. Карасьова, Л. Соловьева [91].

Згідно з концепцією Г. Костюка, рушійною силою розвитку дитини є «саморух» – процес, зумовлений внутрішніми суперечностями, що є притаманними особистості, яка розвивається [75].

У дошкільному дитинстві цей «саморух» проявляється в суперечності між новими потребами дитини до активної, самостійної участі в житті дорослих та її реальними можливостями. Ця суперечність знаходить своє вирішення переважно в ігровій діяльності, яка є не лише відображенням соціальних взаємин, а й ефективним інструментом виховного впливу дорослого, спрямованого на формування ціннісних орієнтацій.

Ціннісна орієнтація старшого дошкільника розглядається як провідна модель діяльності, що виражається в усвідомленому, вибірковому ставленні дитини до об'єктивної дійсності, і яка визначає її активність у всіх сферах життєдіяльності [48].

Таким чином, ігрова діяльність, як провідна форма «саморуху», створює оптимальні умови для інтеріоризації (засвоєння) суспільних цінностей і перетворення їх на особистісні орієнтири поведінки.

Психологічні дослідження підтверджують, що дошкільний період є вирішальним етапом у становленні особистості, зокрема її ціннісно-смыслових компонентів. Цей вік розглядається як критичний для формування ядра особистості – її системи переконань та ціннісних орієнтацій [63].

Програми розвитку дошкільнят у європейських країнах визначають формування цінностей як один із ключових пріоритетів. Цей підхід ґрунтується на розумінні, що діти з раннього віку занурені в культурно-ціннісне середовище, яке слугує орієнтиром у суспільстві.

Естонська освітня система приділяє значну увагу цьому питанню. Експериментальні дані показують, що естонські діти вважають найважливішими цінностями чесність, здоров'я, корисність, здатність до співпраці та толерантність [91].

В австрійській освітній системі основою для розуміння цінностей є загальноєвропейські принципи: повага до людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства права та прав людини. В австрійських дитячих садках вихователі усвідомлюють власні цінності, цінності закладу та сімей, залучаючи дітей до прийняття рішень та вирішення проблем. Участь розглядається як важливий ключ до формування відповідальності. Дітей навчають повазі, толерантності та емпатії за допомогою ігор, танців та проєктів [91].

У німецьких дошкільних закладах акцент робиться на формуванні демократичних цінностей.

Дослідниця О. Пуйо, підкреслює, що визначальним у вихованні є потреби дитини (індивідуальні, групові, суспільні) та приклад дорослих. Ключовими цінностями є принципи визнання, правдивості, надійності, порядності, толерантності, ввічливості та дружелюбності.

Національний навчальний план Швеції закріплює такі фундаментальні цінності, як права дитини, гендерна рівність та освіта для сталого розвитку, які рекомендується впроваджувати засобами гри [91].

Експериментальний проект в Ісландії виявив, що педагоги цінують догляд, повагу та дисципліну, приділяючи значну увагу розвитку соціальних навичок [91].

Таким чином, у більшості країн світу ключовими цінностями визначено повагу, співпрацю, толерантність, справедливість, ввічливість та емпатію.

Українські дослідники, зокрема з Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, відзначають відсутність єдиного підходу до розуміння базових понять, пов'язаних із ціннісними орієнтаціями дошкільника. Це стосується таких категорій, як «система ціннісних орієнтацій», «ціннісне ставлення», «дитяча субкультура» та «життєва компетентність».

Особлива увага приділяється дуалістичному підходу до розуміння «емоційно-ціннісного ставлення до себе». У наукових джерелах це поняття розглядається з двох позицій:

Як специфічний вид емоційних переживань, що відображає ставлення особистості до себе (самоставлення).

Як категорія, що ототожнюється із самооцінкою. У межах цього підходу автори, зокрема Л. Виготський, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, С.Рубінштейн, розглядають емоційно-ціннісне ставлення як вияв загальної самооцінки особистості [91].

Невизначеність у термінології підкреслює актуальність подальших досліджень у цій галузі, спрямованих на систематизацію знань та розробку чітких методологічних підходів до формування ціннісних орієнтацій у дошкільному віці.

Процес формування ціннісних орієнтацій у дошкільному віці є багатограним і визначається потребами, інтересами та мотивами дитини. Домінування етичних мотивів в ієрархії особистісних мотивацій свідчить про активне становлення етичних ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Фундаментальними для цього вікового етапу є цінності спілкування, що охоплюють добро, красу, правду, свободу, любов, справедливість і рівність.

Їхня маніфестація відбувається у міжособистісній взаємодії через такі якості, як тактовність, чуйність, емпатія, ввічливість і толерантність [91].

Критерієм ефективності процесу формування ціннісних орієнтацій є поява у дошкільника феномена супідрядності мотивів, тобто здатності підпорядковувати свою поведінку одному домінантному мотиву, надаючи іншим субдомінантного значення. Формування такої ієрархічної структури мотивів є результатом досвіду взаємодії та особливостей виховання. Міжособистісна взаємодія виступає як одна з найважливіших соціальних детермінант розвитку ціннісно-сислової сфери, що вимагає детального аналізу впливу референтних груп та інформаційних джерел [91].

Новоутворення дошкільного віку пов'язані з переходом від ситуативної поведінки до орієнтації на соціальне середовище, що супроводжується появою особистісних форм поведінки. Цей процес, за Л. Божович, Л.Виготським, О. Запорожцем та іншими дослідниками, супроводжується значними змінами в емоційній сфері, яка починає корелювати з правилами поведінки та змістом міжособистісних взаємин [91].

У старшому дошкільному віці формуються внутрішні етичні інстанції – засвоєні моральні норми, які регулюють поведінку дитини. Цей феномен є критеріальною ознакою здатності дитини до свідомого вибору соціально-значущих цінностей [36].

Прояв емоційного ставлення дошкільників до свого ідеалу є ключовим у процесі інтеріоризації термінальних цінностей, таких як родина, щастя, здоров'я, дружба, творчість, краса. У ході взаємодії з оточенням дитина створює власний образ ідеалу, що трансформується у ціннісні орієнтири, які впливають на її самостійну діяльність [34].

Дружба є однією з ключових цінностей для старших дошкільників. Вона формується у процесі спільної діяльності та вирішення проблемних ситуацій, що вимагають вміння домовлятися, проявляти ініціативу та відмовлятися від особистої вигоди заради досягнення спільної мети. Дружні

стосунки сприяють закріпленню моральних норм і виводять процес формування цінностей спілкування на якісно новий рівень [40].

Формування цінності взаємодії передбачає дослідження прояву інструментальних цінностей, які спрямовують поведінку дитини на досягнення мети. У процесі взаємодії дитина виступає як суб'єкт, який проявляє власне ставлення до дійсності та вибудовує систему взаємин. Здобуваючи новий соціальний досвід, вона засвоює різні моделі стосунків і пізнає власні можливості [37].

Старші дошкільники оволодівають здатністю керувати власною поведінкою на основі знання моральних норм, розуміння їхнього значення та вміння аналізувати ситуації. Моральна самооцінка та емоційні уявлення про ідеальний образ поведінки є поштовхом до виникнення потреби в моральних вчинках. Це супроводжується соціальним самоконтролем і вихованням бажання підкоряти власні інтереси інтересам іншої людини, проявляючи допомогу, співчуття та радість за успіхи інших, навіть у ситуації власної поразки [37].

Процес формування ціннісних орієнтацій у дошкільному віці є багатограним і відбувається поетапно, в єдності когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів. Дослідження М. Зіневич підтверджують, що формування цих орієнтацій у спілкуванні з однолітками залежить від набутого соціального досвіду. До складових цього досвіду належать відчуття спокою, здатність до розуміння, прощення, толерантного висловлення думки, емпатії та підтримки позитивного емоційного настрою [35].

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій безпосередньо залежить від становлення у дитини супідрядності мотивів та внутрішніх етичних інстанцій, що регулюють її поведінку на основі засвоєних моральних цінностей.

Зі становленням регулятивної функції ціннісних орієнтацій у старшому дошкільному віці активізується розвиток мислення, пам'яті, емоцій та навичок самоконтролю. Хоча цей процес може відбуватися стихійно, він

буде менш ефективним без цілеспрямованої педагогічної підтримки. Адже дитині складно самотійно розібратися у складних філософських поняттях, що лежать в основі цінностей [29].

Процес засвоєння термінальних (наприклад, родина, дружба, здоров'я) та інструментальних цінностей (наприклад, взаємодія, працелюбність) відбувається поетапно. Старші дошкільники засвоюють термінальні цінності через наслідування, формування емоційно-ціннісного ставлення та здатність підпорядковувати власну поведінку набутій системі цінностей. У той же час, інструментальні цінності формуються через досвід партнерської взаємодії з однолітками, що передбачає прояв домінантного ідеалу у поведінці та діяльності [91].

Комплексний вплив на когнітивну, емоційну та діяльну складові є запорукою формування стійких ціннісних орієнтацій. Це відбувається через знайомство дитини з цінностями, їх усвідомлення, формування позитивного емоційного ставлення та вироблення здатності керуватися ними у своїй діяльності на основі стійкої мотивації.

Набуття дитиною дошкільного віку регулятивної функції ціннісних орієнтацій свідчить про сформованість цінності як цілісного утворення. Цінності виконують у житті дитини різні функції: орієнтувальну, пізнавальну, регулятивну. Специфічною особливістю прояву регулятивної функції є її ситуативний характер, який залежить від рівня розвитку структурних компонентів, мотивації дитини до діяльності, її виду, а також наявності психолого-педагогічної підтримки та розвитку механізмів вольової регуляції [29].

Ціннісні орієнтації проявляються у різних видах діяльності та спілкуванні, що можна класифікувати як:

- цінності переживання, пов'язані з емоційним досвідом.
- цінності творення, що реалізуються в продуктивних актах (працелюбність).
- цінності подолання обмежень, що передбачають вольові зусилля.

- цінності спілкування, що реалізуються у взаєминах «людина-людина» (взаємодія, дружба, співчуття) [91].

Спільна діяльність є основою для формування позитивного емоційного ставлення дітей одне до одного. Вона вимагає погодження дій, партнерства, прояву турботи та емпатії, що сприяє виникненню співпереживання, дружби та почуття взаємної відповідальності [51].

Ці цінності виявляються в активних формах взаємодії, таких як гра, творчість і праця. Такий підхід до класифікації дозволяє враховувати вікові психологічні надбання при аналізі становлення ціннісних орієнтацій у дошкільників [47].

Формування ціннісних орієнтацій у дошкільному віці є складним процесом, який здійснює свою регулятивну функцію завдяки сформованості вольової сфери дитини. Ці механізми виступають особистісними надбаннями і забезпечують здатність старшого дошкільника регулювати власні дії відповідно до засвоєних цінностей у специфічно дитячих видах діяльності.

До основних показників прояву регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій належать:

Ініціативність – здатність самостійно ставити цілі, пов’язані з власними цінностями.

Цілеспрямованість – можливість досягати поставленої мети, дотримуючись власних цінностей.

Наполегливість – мобілізація вольового зусилля для подолання труднощів, пов’язаних із необхідністю слідувати цінностям [91].

В ігровій діяльності дошкільника проявляється провідний тип спілкування, що характеризується засвоєнням моральних норм, усвідомленням власних обов’язків, вчинків та їх наслідків, а також оцінкою як своєї, так і чужої поведінки [47].

Одне з ключових особистісних новоутворень старшого дошкільного віку – це оволодіння довільними формами саморегуляції, що робить поведінку більш усвідомленою та внутрішньо керованою. Довільність

створює сприятливі умови для засвоєння цінностей, оскільки вміння дитини керувати своїми діями відповідно до заздалегідь прийнятої мети сприяє розвитку самоконтролю [99].

Завдяки цьому діяльнісна сторона соціально значущих цінностей зміцнюється, перетворюючись на усвідомлений вибір і регулятори власної активності.

Таким чином, успішність формування ціннісних орієнтацій безпосередньо залежить від здатності дитини довільно регулювати поведінку через засвоєння зразків та докладання вольових зусиль. Через недостатній розвиток вольової сфери на цьому етапі прояв регулятивних функцій цінностей дошкільника часто має ситуативний характер.

Змістовне наповнення дитячої діяльності та творчий характер її організації обумовлюють активність дитини, що, у свою чергу, сприяє подальшому розвитку її особистісного потенціалу. Саме цілеспрямованість підносить активність до рівня реалізації діяльності, в якій розкриваються всі компоненти цілісної людської природи. Через активність у комунікації зі світом та творчій діяльності система ціннісних орієнтацій дошкільника проявляється повною мірою [54].

Ціннісні орієнтації дитини дошкільного віку формуються як провідна модель діяльності, що виявляється в її свідомому, вибіркового ставленні до об'єктивної дійсності. Це відбувається внаслідок потреби дитини реалізувати власні інтереси та долучитися до світу дорослих. Характерними рисами цього процесу є емоційно-ціннісне ставлення до себе, що проявляється через самооцінку, а також засвоєння соціальних і моральних норм через потребу в гармонійній взаємодії з оточенням. Регулятивна функція цих цінностей забезпечується вольовими механізмами, які, втім, на цьому етапі мають переважно ситуативний характер [56].

На відміну від довготривалого процесу формування ціннісних орієнтацій дорослої особистості, у дошкільника він обмежений конкретним віковим періодом. Цінності дорослої людини є елементами внутрішньої

структури, що визначають її життєвий вектор відповідно до культурних стандартів. Натомість, для дитини ціннісні орієнтації формуються на основі її активності в різних сферах життєдіяльності та потреби в соціальній взаємодії. Ключова відмінність полягає в ситуативному характері регулятивних механізмів дошкільника, тоді як у дорослої особистості вони є більш стійкими та усвідомленими.

Для успішного формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят необхідно враховувати кілька ключових педагогічних умов:

Мотиваційна основа. Цінності засвоюються ефективно, коли вони відповідають внутрішнім потребам дитини та підкріплюються її участю в житті дорослих.

Розвиток самооцінки. Емоційно-ціннісне ставлення до себе є фундаментом для формування здорової самооцінки та самоствавлення.

Формування внутрішніх інстанцій. Процес залежить від становлення у дитини супідрядності мотивів та внутрішніх етичних інстанцій.

Соціальна взаємодія. Засвоєння моральних цінностей відбувається через спільну діяльність, дружбу та спілкування з однолітками.

Вольова регуляція. Важливо стимулювати здатність дитини довільно регулювати поведінку, докладаючи вольових зусиль [91].

Гра виступає як найбільш ефективний засіб формування цінностей. Вона є не лише розвагою, а й потужним освітнім інструментом, що вчить дітей приймати вольові рішення, бути справедливими, співпрацювати та долати труднощі разом.

Емоції в дошкільному віці є більш вираженими та відкритими, ніж у старшому віці. Дитина часто не приховує своїх почуттів, реагує безпосередньо та щиро. Разом із тим, на думку Л. Виготського, саме в дошкільному віці починає формуватися здатність до «вищих психічних функцій», що включає й контроль над емоційними проявами. Схожої думки дотримується Жан Піаже, який наголошував, що дошкільник переходить від сенсомоторного до передопераційного етапу розвитку, що розширює його

здатність до символічної гри та уяви, які є важливим інструментом у вираженні та осмисленні почуттів [124].

Сучасна західна психологія (наприклад, погляди Д. Голмана, автора концепції «емоційного інтелекту») підкреслює, що вміння розпізнавати, називати та регулювати власні емоції формується саме в ранньому віці. Тому завдання дорослих – допомогти дитині оволодіти словником емоцій та навчити конструктивних способів вираження почуттів.

Дослідження Дж. Боулбі у сфері теорії прив'язаності також доводять, що емоційна безпека дитини у відносинах із дорослими є фундаментом для розвитку впевненості у власних силах та соціальної активності.

Ціннісні орієнтації у дошкільному віці ще не усвідомлені до кінця, проте саме тоді дитина починає засвоювати перші уявлення про добро і зло, справедливість і несправедливість, прийнятну та неприйнятну поведінку.

Як зазначав Л. Колберг, моральний розвиток проходить кілька рівнів, і на дошкільному етапі дитина перебуває переважно на «додоконвенційному рівні», коли оцінка вчинків відбувається через призму винагороди або покарання. Проте під впливом вихователів та однолітків відбувається поступове розширення ціннісного поля.

М. Монтесорі у своїй педагогічній системі наголошувала, що виховання моральних цінностей повинно ґрунтуватися не на примусі, а на свободі вибору та формуванні внутрішньої дисципліни. Це дозволяє дитині поступово усвідомлювати значення взаємоповаги, допомоги та відповідальності. Схожої думки дотримувався Дж. Дьюї, який підкреслював роль спільної діяльності та гри як головного середовища, де діти вчаться співпраці та моральним нормам [80].

Емоційні переживання є тісно пов'язаними з формуванням моральних уявлень. Наприклад, почуття радості від похвали або задоволення від взаємодопомоги поступово формує позитивне ставлення до моральних норм. Навпаки, досвід образи, несправедливості чи відторгнення може створити труднощі у становленні ціннісної сфери. Тому важливою педагогічною

умовою є створення атмосфери емоційної підтримки, в якій дитина відчуває себе прийнятою та значущою.

Науковці (зокрема, сучасні українські та європейські педагоги – О. Кононко, К. Роджерс, Ф. Дольто) підкреслюють, що гармонійний розвиток емоційно-ціннісної сфери можливий за умови:

- використання гри як провідного виду діяльності;
- створення ситуацій вибору та самостійності;
- підтримки творчої активності та ініціативи дитини;
- залучення до колективних форм діяльності, що формують емпатію та навички співпраці [40; 105].

Отже, емоційна та ціннісна сфери є основою формування майбутньої особистості. Їх розвиток у дошкільному віці визначає здатність дитини у майбутньому адекватно реагувати на життєві труднощі, будувати гармонійні стосунки, дотримуватися моральних норм і реалізовувати свій потенціал у суспільстві. Наукові підходи Виготського, Піаже, Голмана, Боулбі, Монтессорі, Дьюї та Колберга доводять, що саме дошкільний період є критичним для закладання фундаменту емоційної зрілості й ціннісних орієнтацій особистості.

1.3 Сутність та структурні компоненти емоційно-ціннісної компетентності дошкільників.

Емоційно-ціннісна компетентність дошкільника є складним інтегративним утворенням, яке відображає рівень сформованості здатності дитини усвідомлювати, виражати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших людей і орієнтуватися у світі моральних цінностей. Це не лише психологічна характеристика, а й педагогічна категорія, адже її розвиток безпосередньо залежить від виховного середовища та цілеспрямованого впливу дорослих.

З огляду на вищезазначену сутність та структурні компоненти емоційно-ціннісної компетентності дошкільників, стає очевидним, що цей

інтегративний феномен не може бути повноцінно розкритий лише в рамках вітчизняної наукової думки. Тому, для досягнення цілісного розуміння проблеми, необхідно звернутися до теоретичних надбань світової психолого-педагогічної спадщини. Дослідження емоційно-ціннісної сфери, що проводилися зарубіжними вченими, не лише доповнюють, але й розширюють наше уявлення про її природу, динаміку та механізми формування, а також підкреслюють універсальність низки її структурних елементів.

У психологічній науці поняття емоційна сфера розглядається як сукупність усіх емоційних проявів людини – від елементарних афективних реакцій до складних переживань, пов'язаних із самосвідомістю та соціальною взаємодією.

Л. Виготський підкреслював, що емоції є «внутрішніми сигналами», які спрямовують розвиток діяльності дитини, виступають регуляторами поведінки [124].

О. Пуйо розглядала емоційну сферу як динамічну систему базових емоцій, які виконують адаптивну функцію та забезпечують комунікацію [91].

Ж. Піаже наголошував, що емоції невіддільні від когнітивного розвитку, адже саме вони стимулюють дитину до пізнання світу та побудови схем взаємодії [119].

Таким чином, емоційна сфера – це цілісна система, що формує підґрунтя для мотивації, пізнання і соціалізації.

Ціннісні орієнтації визначаються науковцями як стійка система уявлень, що зумовлює вибір людиною моделей поведінки та життєвих цілей.

М. Рокич трактував їх як когнітивний компонент системи особистісних цінностей, що спрямовує життєдіяльність людини.

М. Шпак створив універсальну модель базових людських цінностей (доброзичливість, безпека, досягнення тощо), підкресливши їх культурну й індивідуальну зумовленість [107].

В українській педагогічній думці (Г. Беленька, І. Бех, С. Васильєва, Н.Гавриш, О.Савченко) ціннісні орієнтації дошкільника розглядаються як

результат виховного впливу та внутрішньої моральної активності дитини, що виявляється у виборі нею вчинків [9; 7; 96].

Отже, ціннісні орієнтації – це особистісний фундамент, що визначає моральні пріоритети й життєву позицію людини.

Це поняття охоплює процеси контролю, керування та вираження емоцій відповідно до соціальних норм та індивідуальних потреб.

Дж. Гросс сформував процесуальну модель емоційної регуляції, виділивши стратегії передемоційного впливу (контроль ситуацій, уваги) та постемоційного впливу (когнітивна переоцінка, пригнічення емоцій) [119].

Д. Гоулман у своїй концепції «емоційного інтелекту» наголошував, що здатність регулювати емоції є ключовим чинником життєвого успіху та соціальної адаптації [115].

У вітчизняного дослідника О. Запорожеця акцентується, що розвиток емоційної регуляції у дітей відбувається переважно через ігрову діяльність і спілкування з дорослими [33].

Таким чином, емоційна регуляція виступає механізмом гармонізації внутрішнього світу дитини та її взаємодії із зовнішнім середовищем.

Під ціннісними судженнями науковці розуміють здатність особистості давати оцінку явищам і діям з позицій моральних норм та власних переконань. Цей процес не є вродженим, а формується поступово, проходячи через кілька ключових етапів розвитку, які були описані видатними психологами.

Зокрема, Л. Колберг пов'язував розвиток ціннісних суджень із моральним становленням особистості, виокремивши стадії від гетерономної моралі до автономної. Якщо на перших етапах дитина керується зовнішніми правилами та страхом перед покаранням, то з часом вона переходить до вищого рівня, де її рішення базуються на внутрішніх принципах та етичних переконаннях [117].

Схожий підхід демонстрував і Ж. Піаже, який розглядав ціннісні судження дітей як поступовий перехід від «моралі примусу» (орієнтації на

авторитет дорослого) до «моралі співробітництва» (усвідомлення взаємних прав і обов'язків) [119]. На цьому етапі дитина починає розуміти, що правила є не лише наслідком авторитету, але й результатом згоди між людьми. Це усвідомлення є ключовим для формування емпатії та готовності до партнерства.

В українській науковій традиції, зокрема у працях І. Зязюна та В.Кременя, ціннісні судження визначаються як показник духовно-морального розвитку, що виявляється у здатності дитини приймати гуманістичні рішення в реальних ситуаціях. На відміну від формального знання правил, це поняття підкреслює активну роль особистості у процесі морального вибору. Це означає, що дитина не просто знає, що «добре», а й відчуває потребу чинити так, навіть якщо це вимагає певних зусиль чи відмови від особистої вигоди [36].

Таким чином, ціннісні судження є не просто елементом когнітивного розвитку, а відображенням здатності дитини до морального вибору та саморегуляції, що є критично важливим для її гармонійного входження в соціальне середовище.

Перехід від детального розгляду окремих наукових підходів до їх систематизації у порівняльній таблиці є логічним кроком, що забезпечує глибший аналіз і синтез інформації та досягненню поставленого у дослідженні другого завдання. Після послідовного вивчення поглядів різних зарубіжних і вітчизняних вчених на сутність, структуру та механізми формування емоційно-ціннісної компетентності, виникає потреба в упорядкуванні цих знань.

Даний підхід, на наш погляд дає можливість краще сприйняти і систематизувати знання: замість розрізнених ідей, таблиця дозволяє згрупувати їх за основними категоріями (емоційна сфера, ціннісні орієнтації, емоційна регуляція тощо), що полегшує їх сприйняття та аналіз і дозволяє підкреслити наукову дискусію і складність досліджуваного феномену.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на емоційно-ціннісну компетентність дошкільників.

Категорія	Зарубіжні науковці	Вітчизняні науковці	Сутнісна характеристика
Емоційна сфера	Л. Виготський – емоції як регулятор діяльності; К. Ізард – система базових емоцій; Ж. Піаже – емоції як стимул пізнання Дж. Боулбі – емоційна прив’язаність як основа безпеки; Дж. Дьюї – емоції як рушійна сила активності	Г. Костюк – єдність емоцій і свідомості; О. Запорожець – роль емоцій у мотивації діяльності О. Кононко – емоційна чуйність як основа морального розвитку	Цілісна система емоційних проявів, що впливають на розвиток і соціалізацію
Ціннісні орієнтації	М. Рокич – система цінностей, що визначає вибір; Ш. Шварц – універсальна модель базових цінностей М. Монтесорі – цінності як результат вільного вибору та внутрішньої дисципліни; Е. Еріксон – формування ідентичності та моральних норм через гру	І. Бех – внутрішня моральна активність дитини; О. Савченко – виховання ціннісних ставлень у дошкільників Б. Братусь – ціннісні орієнтації як усвідомлені смисли життя	Стійка система моральних орієнтирів, що спрямовує поведінку та життєві цілі
Емоційна регуляція	Дж. Гросс – процесуальна модель регуляції; Д. Гоулман – емоційний інтелект як основа соціальної адаптації З. Фройд – несвідомі механізми регуляції емоцій; Л. Виготський – розвиток довільної регуляції	Г. Костюк – розвиток емоцій у діяльності; О. Запорожець – формування регуляції через гру Н. Гавриш – вербалізація почуттів як засіб емоційної зрілості	Здатність контролювати й виражати емоції відповідно до соціальних норм і потреб
Ціннісні судження	Л. Кольберг – стадії морального розвитку; Ж. Піаже – від моралі примусу до моралі співробітництва В. Франкл – цінності як сенс життя; К. Роджерс – цінності як основа самоактуалізації	І. Зязюн – духовно-моральна основа виховання; В. Кремень – ціннісні орієнтири як чинник особистісного розвитку І. Бех – формування морального вибору через духовний досвід	Здатність оцінювати явища й вчинки з позицій норм та власних переконань

Представлена порівняльна таблиця, яка узагальнює погляди зарубіжних і вітчизняних науковців, дає змогу зробити висновок про спільні та відмінні підходи до розуміння емоційно-ціннісної сфери. Хоча різні наукові школи оперують різними термінами та акцентують увагу на різних аспектах, існує консенсус щодо того, що емоційна сфера і ціннісні орієнтації є взаємопов'язаними системами, які визначають розвиток особистості.

Емоційна регуляція розглядається як ключовий механізм, що забезпечує здатність контролювати й адекватно виражати почуття, а ціннісні судження – як показник зрілості моральної свідомості. Виділені в таблиці категорії, попри різні інтерпретації, є універсальними для розуміння цілісного розвитку особистості.

Для подальшого наукового дослідження, спрямованого на вивчення емоційно-ціннісної сфери дошкільника, наступним етапом стало уточнення ключових понять, які складають теоретичну основу нашої роботи. Цей крок дозволив сформувати цілісну концептуальну базу, необхідну для подальшого аналізу та інтерпретації емпіричних даних.

Емоційна сфера – це динамічна система психічних процесів, що відображає суб'єктивне ставлення людини до дійсності. Вона включає переживання, почуття та емоційні стани, що є не лише реакцією на зовнішні подразники, але й регуляторами діяльності та поведінки, як зазначав Л. Виготський.

Ціннісні орієнтації – це стійка, ієрархічно впорядкована система моральних переконань та установок, що слугує внутрішнім регулятором поведінки та визначає ставлення особистості до світу, інших людей і самої себе. Вони формуються в процесі соціалізації та інтеріоризації загальноприйнятих норм, як стверджував І. Бех [9].

Емоційна регуляція – це усвідомлена чи неусвідомлена здатність особистості керувати своїми емоційними станами, їх інтенсивністю та проявами. Вона включає процеси ініціації, пригнічення, посилення чи ослаблення емоційних реакцій, що є основою емоційного інтелекту, за

Д. Гоулманом, і формується через ігрову діяльність та соціальну взаємодію, за О. Запорожцем [33; 115].

Ціннісні судження – це когнітивний процес оцінки подій, вчинків та явищ, що здійснюється на основі сформованої системи цінностей. Вони є проявом моральної свідомості, відображають здатність дитини розрізняти добро і зло, справедливість і несправедливість, і є ключовим індикатором переходу від моралі примусу до моралі співробітництва, як у теорії Ж. Піаже.

У науковій літературі емоційно-ціннісну компетентність часто пов'язують із поняттям емоційного інтелекту (Д. Голман, П. Саловей, Дж. Майер), морального розвитку (Л. Колберг) та соціальної компетентності (Е. Еріксон). Вона передбачає поєднання трьох взаємопов'язаних сфер: емоційної, когнітивної та поведінкової. З одного боку, дитина має здатність відчувати та розпізнавати емоції, а з іншого – усвідомлювати їх ціннісне значення і втілювати це у конкретних формах поведінки [115; 117; 118].

Сутність цього феномену полягає у тому, що дитина не лише переживає емоції, а й поступово формує здатність співвідносити їх із нормами і цінностями суспільства. Таким чином, емоційно-ціннісна компетентність виконує функцію інтеграції внутрішнього (емоційного) та зовнішнього (соціально-нормативного) досвіду.

Структурні компоненти емоційно-ціннісної компетентності

Емоційний компонент охоплює здатність дитини розпізнавати власні емоції, диференціювати їх за силою та характером, виражати почуття у прийнятній формі. Сюди належать уміння переживати емоційну палітру, від радості й захоплення до смутку та співчуття, а також здатність до елементарної емоційної регуляції. На думку О. Смолік, саме в дошкільному віці формується базове відчуття емоційної безпеки, що є фундаментом для майбутніх соціальних зв'язків [100].

Когнітивний компонент передбачає усвідомлення дитиною власних почуттів і розуміння емоцій інших людей. Важливим є розвиток так званої «теорії розуму» (Ж. Піаже), тобто здатності розуміти, що інші люди можуть

мати відмінні думки, переживання та мотиви. Когнітивний компонент включає і формування уявлень про добро і зло, чесність, справедливість, відповідальність [119].

Ціннісний компонент виражається у здатності дитини співвідносити власні дії з моральними нормами та цінностями, засвоєними у процесі виховання. Він включає первинні моральні орієнтири, позитивне ставлення до гуманістичних цінностей – доброти, взаємоповаги, дружби, допомоги. Погляди Дж. Дьюї підтверджують, що саме у спільній діяльності та у грі діти найкраще засвоюють морально-ціннісні норми [30].

Поведінковий компонент полягає у здатності дитини реалізовувати емоційно-ціннісні знання у конкретних діях: допомогти товаришеві, розділити іграшки, висловити співчуття чи підтримку. Цей компонент є показником практичної сформованості компетентності, адже лише через вчинки можна оцінити реальний рівень засвоєння моральних орієнтацій.

На думку О.Скрипченко, Л.Долинської, З.Огороднійчук рефлексивний компонент у дошкільному віці він лише зароджується, проте вже проявляється у здатності дитини елементарно оцінювати власні вчинки («Я добре зробив, бо допоміг»). Цей елемент тісно пов'язаний із розвитком самосвідомості та формуванням позитивної «Я-концепції» [99].

Формування емоційно-ціннісної компетентності є основою майбутньої соціалізації дитини, її здатності до співпраці, побудови гармонійних міжособистісних відносин і моральної відповідальності. Дослідження західних і українських науковців доводять, що високий рівень розвитку цієї компетентності у дошкільному віці позитивно корелює з успішністю навчання, стійкістю до стресу та адаптивністю у соціальному середовищі в подальшому житті.

Емоційно-ціннісна компетентність дошкільників у контексті Базового компонента дошкільної освіти (БКДО, 2021) розглядається як інтегральний результат розвитку дитини, що забезпечує їй здатність адекватно виражати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших, усвідомлювати та

приймати базові моральні цінності. Це не лише психологічний феномен, а й педагогічно значуща характеристика, адже саме вона визначає готовність дитини до подальшої соціалізації й навчання у школі [6].

У змісті БКДО підкреслюється, що дошкільна освіта має забезпечити формування особистості дитини, здатної діяти відповідально, самостійно, співчутливо й у гармонії з іншими людьми. Тобто емоційно-ціннісна компетентність виступає ключовим чинником реалізації освітньої мети – виховання морально зрілої, емоційно чутливої та соціально адаптованої особистості [6].

Структурні компоненти емоційно-ціннісної компетентності

Виходячи з положень БКДО, можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів:

1. Емоційний компонент:

здатність розпізнавати й називати власні емоції;
 уміння регулювати емоційні стани у різних ситуаціях;
 розвиток емоційної виразності через гру, спілкування, художню діяльність.

Цей компонент відповідає вимогам БКДО щодо створення умов для формування позитивного емоційного досвіду, що забезпечує відчуття психологічної безпеки та комфорту дитини.

2. Когнітивно-оцінний компонент:

усвідомлення моральних категорій («добре – погано», «справедливо – несправедливо»);
 формування елементарних суджень про вчинки та поведінку людей;
 здатність до елементарної моральної рефлексії («я так зробив, бо це правильно»).

У БКДО наголошується на необхідності розвитку в дошкільників основ критичного мислення, уміння оцінювати власні дії й дії інших, що прямо співвідноситься з цим компонентом.

3. Ціннісно-нормативний компонент:

- засвоєння суспільно прийнятих норм і правил поведінки;
- розвиток ставлення до базових людських цінностей – доброти, взаємодопомоги, дружби, відповідальності;
- формування позитивної мотивації діяти відповідно до норм і цінностей.

Цей компонент узгоджується з ціннісним орієнтиром БКДО: формування в дитини гуманістичного світогляду та культури взаємин.

4. Соціально-поведінковий компонент:

- уміння застосовувати набуті емоційно-ціннісні знання у реальних взаєминах;
- розвиток комунікативних навичок співпраці, взаємоповаги та розв'язання конфліктів;
- практична реалізація моральних орієнтирів у колективній діяльності.

Відповідно до БКДО, саме цей компонент забезпечує готовність дошкільника до шкільного навчання, де важливою є здатність співіснувати та співпрацювати з іншими дітьми.

5. Рефлексивний компонент реалізується шляхом формування здатності оцінювати власні вчинки та робити висновки, розвитком позитивного образу «Я» на основі усвідомлення власних емоцій та ціннісних орієнтацій та зародження навичок самоконтролю та самовдосконалення.

БКДО розглядає рефлексію як важливий чинник становлення індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Кожен із перелічених компонентів емоційно-ціннісної компетентності відображає ключові орієнтири Базового компонента дошкільної освіти, серед яких:

- формування емоційної культури як основи соціалізації;
- розвиток ціннісного ставлення до себе, інших і довкілля;
- становлення моральної свідомості через засвоєння норм і правил;
- забезпечення готовності до школи, що включає не тільки інтелектуальний, а й емоційно-моральний розвиток [6].

Таким чином, емоційно-ціннісна компетентність у дошкільників, розглянута крізь призму Базового компонента дошкільної освіти, постає як багатокomпонентне утворення, що інтегрує емоційний досвід, моральні орієнтири, соціально значущу поведінку та здатність до рефлексії. Вона забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини та її готовність до подальшого життя у суспільстві. Саме системне формування цієї компетентності відповідає головній меті БКДО – вихованню цілісної, активної, гуманістично спрямованої особистості [6].

З метою поглибленого аналізу та подальшої емпіричної верифікації, ми розробили на основі проведеної роботи власну концептуалізацію «емоційно-ціннісної компетентності дітей старшого дошкільного віку».

«Емоційно-ціннісна компетентність дітей старшого дошкільного віку» – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується здатністю дитини 5-7 років усвідомлювати та адекватно виражати власні емоції, розрізняти емоційний стан інших, проявляти емпатію та співпереживати.

Вона проявляється через сформовану систему моральних цінностей, етичних норм та соціальних установок, які є основою для регуляції поведінки, морального вибору та конструктивної взаємодії з оточуючими. Це поняття є ключовим показником готовності дитини до успішної соціальної адаптації та навчання в школі.

Це авторське визначення є основоположним для нашого дослідження, оскільки воно дає змогу чітко розмежувати досліджувані компоненти, а саме: емоційну складову (усвідомлення, розрізнення та регуляція емоцій) та ціннісну складову (формування моральних орієнтацій і соціальних установок). Така конкретизація дозволила не лише систематизувати емпіричні дані, а й здійснити спробу розробити валідний діагностичний інструментарій, спрямований на всебічне вивчення цього феномену.

1.4. Ігрова діяльність як провідний засіб розвитку емоційно-ціннісної сфери старших дошкільників.

Ігрова діяльність традиційно розглядається психологами та педагогами як провідний вид активності у дошкільному віці, адже саме через гру дитина пізнає навколишній світ, вчиться взаємодіяти з іншими людьми, засвоює соціальні ролі та моральні норми. Особливе значення гра має у старшому дошкільному віці (5–6 років), коли дитина вже здатна до більш складних форм комунікації, у неї розширюється коло соціальних інтересів, формується здатність до співпереживання та усвідомлення власних вчинків. У цей період гра стає не лише розвагою, а й важливим засобом розвитку емоційно-ціннісної сфери.

Л. Виготський вважав гру «зоною найближчого розвитку дитини», у якій вона виходить за межі власних актуальних можливостей, моделює нові форми поведінки та засвоює соціальні відносини. Він підкреслював, що саме в сюжетно-рольовій грі закладається основа довільності, моральної регуляції та розвитку уяви [124].

Жан Піаже розглядав гру як механізм когнітивного розвитку, що сприяє переходу від егоцентричного мислення до здатності враховувати точку зору іншого. Це має безпосереднє значення для становлення емпатії та моральної свідомості [119].

Дж. Дьюї наголошував, що гра є школою соціального життя: у процесі ігрової взаємодії діти вчаться співпраці, солідарності та демократичному прийняттю рішень [30].

Західні психологи XX століття, зокрема С.Барон-Кoen, С. Вілрайт, А.Спонг пов'язували гру з розвитком ідентичності: у грі дитина «приміряє» на себе різні ролі, формуючи уявлення про власне «Я» і про морально прийнятні способи поведінки [110].

Сучасні дослідники, як-от Д. Маєр, акцентують увагу на тому, що сюжетно-рольові ігри стимулюють розвиток емоційного інтелекту,

допомагаючи дітям краще усвідомлювати власні почуття й емоційні стани інших людей [118].

Гра є потужним середовищем емоційного розвитку. У ній дитина переживає цілу гаму почуттів: від радості та захоплення до тривоги, ревності чи образи. Завдяки цьому вона навчається регулювати емоційні стани, долати негативні переживання, виражати позитивні емоції у прийнятний спосіб. Дослідження К. Ізарда та Д. Голмана підтверджують, що саме у грі формуються основи емоційної саморегуляції та здатність до співчуття [115].

Особливо важливо, що у старшому дошкільному віці діти починають краще розуміти емоційні переживання інших людей. Це проявляється у здатності співчувати, заспокоювати, підтримувати однолітка. У грі відбувається «тренування емпатії», коли дитина не просто виконує роль, а намагається врахувати потреби й почуття інших учасників.

Ціннісний аспект гри проявляється у засвоєнні моральних норм та соціально значущих правил. У сюжетно-рольових іграх діти відтворюють професійні та соціальні ситуації («лікарня», «школа», «магазин», «сім'я»), у яких вони знайомляться з поняттями відповідальності, взаємоповаги, справедливості.

М. Савченко підкреслювала, що у грі дитина навчається дисципліні, яка виникає не під тиском дорослого, а завдяки внутрішньому відчуттю порядку та власної ролі у колективі. Цінності доброти, взаємодопомоги та чесності засвоюються дитиною не у формі абстрактних повчань, а через практичний досвід, що відповідає її віковим потребам [94].

Гра вимагає від дітей дотримання правил, які вони або самі встановлюють, або приймають від дорослого. Це сприяє розвитку довільності, самоконтролю та відповідальності. Наприклад, у рухливих іграх дитина вчиться чекати своєї черги, дотримуватися домовленостей, визнавати поразку та радіти успіху інших.

Важливо, що колективний характер гри забезпечує формування первинних соціальних компетентностей: уміння домовлятися, уникати конфліктів, розподіляти ролі, вирішувати суперечності. У цьому контексті ігрова діяльність виступає засобом виховання культури спілкування та формування моральної поведінки.

Ефективність гри як засобу розвитку емоційно-ціннісної сфери залежить від організації освітнього процесу. Науковці (О. Кононко, О. Савченко) виділяють такі умови:

- створення різноманітного ігрового середовища, яке стимулює уяву;
- використання сюжетів, що відображають моральні дилеми та соціальні ситуації;
- активна роль вихователя як фасилітатора, а не контролера;
- організація обговорень після гри, під час яких діти можуть поділитися емоціями й висновками;
- поєднання індивідуальних, парних і колективних ігор для розвитку різних форм взаємодії [40; 93].

Ігрова діяльність у старшому дошкільному віці є провідним засобом розвитку емоційно-ціннісної сфери, оскільки об'єднує емоційні переживання, когнітивне усвідомлення та практичне засвоєння соціально-моральних норм. У процесі гри діти навчаються розуміти себе й інших, регулювати емоції, засвоювати моральні цінності й застосовувати їх у поведінці. Погляди Л. Виготського, Ж. Піаже, Дж. Дьюї та сучасних дослідників підтверджують, що саме гра забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини та створює основу для її подальшої соціалізації.

Висновки до розділу 1.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема формування емоційно-ціннісної сфери у дошкільників є однією з ключових у сучасній освітній парадигмі.

Теоретичний аналіз проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності у дошкільників переконливо доводить, що цей процес є ключовим для становлення цілісної та гармонійної особистості. На відміну від традиційних підходів, що акцентували на когнітивному розвитку, сучасна педагогіка розглядає емоційно-ціннісну сферу як основу для успішної соціалізації та емоційної стійкості. Цей процес не є вродженим, а формується впродовж сензитивного дошкільного віку, коли дитина переходить від ситуативних емоцій до усвідомлених почуттів та починає інтерналізувати моральні норми.

Зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема Д. Гоулман, Ж. Піаже, Л.Виготський, а також О. Кононко та І. Бех, однакові у думці, що цей розвиток відбувається не через пряме повчання, а через проживання особистого досвіду. Саме ігрова діяльність, будучи провідним видом активності дошкільника, виступає як фундаментальний інструмент для формування емоційно-ціннісної компетентності. Вона стає динамічною лабораторією, де дитина вчиться проживати та регулювати емоції у сюжетно-рольових іграх, розвивати емпатію та враховувати почуття інших, засвоювати моральні норми та цінності через ситуації вибору, тренувати вольову регуляцію та самоконтроль, дотримуючись правил гри та реалізовувати ціннісні орієнтації в практичних діях.

Узагальнення теоретичних засад дозволило нам не лише окреслити її важливість, але й розробити власне бачення.

На основі поглибленого аналізу та подальшої емпіричної верифікації, ми визначили власну концептуалізацію поняття «емоційно-ціннісної компетентності дітей старшого дошкільного віку». Під дефініцією «емоційно-ціннісна компетентність дітей старшого дошкільного віку» ми

розуміємо – інтегративне особистісне утворення, що характеризується здатністю дитини 5-7 років усвідомлювати та адекватно виражати власні емоції, розрізняти емоційний стан інших, проявляти емпатію та співпереживати.

Таким чином, формування емоційно-ціннісної компетентності – це не просто освітнє завдання, а спеціально організований інтегрований процес впливу на дитину 5-7 років, що об'єднує емоційні переживання, спрямований на когнітивне усвідомлення та практичні дії дошкільника. Він готує його до успішної адаптації в соціумі й навчанні в школі та є основою для її гармонійного і всебічного подальшого розвитку.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Діагностика рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.

Емоційно-ціннісна компетентність є важливим компонентом гармонійного розвитку дитини старшого дошкільного віку. Вона відображає здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, адекватно їх виражати, співпереживати, формувати позитивне ставлення до оточення та морально-ціннісні орієнтації.

Ігрова діяльність є провідним видом активності у старшому дошкільному віці, адже саме через гру дитина найповніше виражає свої емоції, цінності, уявлення про взаємини та норми поведінки. Тому діагностика емоційно-ціннісної компетентності в контексті гри є найбільш природним та ефективним способом її вивчення.

Для визначення рівня її сформованості доцільно застосовувати комплексну діагностику, що включає методику, критерії, рівні та показники.

Мета діагностики визначити рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників через аналіз їхніх емоційних проявів, взаємодії з ровесниками та орієнтації на морально-ціннісні норми в ігрових ситуаціях.

Методичні підходи на основі яких будується експериментальна робота.

Спостереження за сюжетно-рольовими іграми – аналіз ролей, які обирає дитина, способів їх реалізації, характеру взаємодії. Наприклад: «Гра у лікарню» або «Сім'я».

Дидактичні ігри на розпізнавання емоцій («Вгадай настрій», «Що відчуває герой?»).

Ігри-ситуації морального вибору («Що робити, якщо товариш упав і плаче?», «Чи треба ділитися іграшкою?»).

Ігри-драматизації та інсценування казок – виявлення емпатії, здатності відтворювати та співпереживати емоційним станам персонажів.

Приклад: «Котигорошко», «Калач», «Сірко».

В контексті нашої наукової проблеми була визначена методологія дослідження, у відповідності з якою ми розробили діагностичний інструментарій, що ґрунтується на чотирьох ключових критеріях:

- емоційна чутливість який відображає здатність дитини до сприйняття, розпізнавання та адекватного вираження емоцій у процесі ігрової діяльності. Його показниками є виразність емоційних реакцій, уміння називати власний настрій та передавати почуття персонажів;

- критерій емпатійність, що оцінює готовність дитини до співпереживання та врахування емоційного стану однолітків. Показниками виступають реакція на почуття іншої дитини, бажання допомогти чи підтримати, а також здатність співпереживати у колективних іграх;

- Регуляція емоцій: цей критерій характеризує здатність дитини до самоконтролю в конфліктних ігрових ситуаціях. Його показники включають уміння домовлятися, знаходити компроміси та контролювати негативні емоції.

Ціннісні орієнтації: даний критерій дозволяє виміряти рівень засвоєння дитиною моральних норм і правил у грі. Показниками є дотримання правил, прояв справедливості, чесності, дружелюбності та доброзичливості.

На основі зазначених критеріїв було виділено три рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності:

Високий рівень характеризується гармонійним розвитком усіх компонентів. Дитина легко розпізнає та виражає емоції, проявляє емпатію, самостійно регулює поведінку і орієнтується на моральні цінності.

Середній рівень демонструє нестійкість. Емоції відтворюються непослідовно, емпатійність проявляється лише в знайомих ситуаціях, а регуляція поведінки часто потребує підтримки дорослого.

Низький рівень який виявляється у труднощах практично в усіх компонентах. Дитина не розрізняє емоційних станів, її поведінка може бути байдужою чи агресивною, а ціннісні уявлення є нечіткими.

Методика-алгоритм діагностики рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників у грі.

Етап 1. Підготовчий

Мета: створити природну ігрову атмосферу для дитини.

Дії педагога:

- добір матеріалів (іграшки, картки з емоціями, казкові атрибути);
- вибір ігор, відповідних віку та інтересам;
- встановлення довірливого контакту з дитиною.

Етап 2. Передбачав впровадження сюжетно-рольової гри.

Завдання: з'ясувати, які ролі дитина обирає, як їх реалізує, як реагує на дії інших.

Приклад: «Гра у лікарню» або «Сім'я».

Діагностичні орієнтири: чи відображає емоції персонажів (турбота, співчуття, радість), чи здатна домовлятися, дотримуватися правил, чи проявляє ініціативу та дружелюбність.

Етап 3. Передбачав впровадження дидактичної гри з метою діагностики на розпізнавання дошкільниками емоцій.

Завдання: перевірити здатність дитини розрізняти й називати емоції.

Приклад: «Вгадай настрій» (картки з емоціями, зображення казкових героїв).

Орієнтири: правильно називає основні емоції (радість, сум, гнів, страх, здивування), може співвіднести емоцію з конкретною ситуацією, здатна розповісти, як вона сама відчувала подібне.

Етап 4. Передбачав впровадження ігр-ситуації морального вибору.

Завдання: оцінити рівень морально-ціннісних орієнтацій.

Приклад: педагог пропонує сюжет: «У товариша зламалася іграшка, а у тебе є така ж. Поділишся?»

Орієнтири: реакція на проблему (допомога, байдужість, агресія), вміння аргументувати свою поведінку, прояв чесності та справедливості.

Етап 5. Ігри-драматизації (інсценування казок)

Завдання: визначити рівень емпатійності та регуляції емоцій.

Приклад: «Котигорошко», «Калач», «Сірко» (роль позитивного чи негативного персонажа).

Орієнтири: чи вміє дитина відтворювати емоції персонажів, чи може співпереживати героям, чи дотримується правил групової гри.

Етап 6. Передбачав підсумкове спостереження та оцінювання: педагог аналізує прояви дитини за критеріями: емоційна чутливість, емпатійність, регуляція емоцій, ціннісні орієнтації.

Результати фіксуються у карті спостережень (індивідуальній) та зведеній таблиці групи (додаток Б).

Запропонована методика дозволяє: виявити рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності дитини у природному середовищі, визначити сильні та слабкі сторони розвитку, розробити індивідуальні рекомендації щодо подальшого виховання та підтримки.

Для забезпечення об'єктивності та системності діагностики рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей було розроблено цілісний підхід. Його основу становить комплексна методика, яка передбачає виділення ключових критеріїв, що відображають усі аспекти цієї компетентності.

Кожен критерій – емоційна чутливість, емпатійність, ціннісні орієнтації та регуляція емоцій – оцінюється за допомогою відповідного набору методик. Такий багатокомпонентний підхід дозволяє отримати не лише загальний кількісний показник, але й глибоко проаналізувати якісні прояви кожного з критеріїв, що є критично важливим для розуміння індивідуальних особливостей розвитку дитини та розробки подальших рекомендацій рис. 2.1.

З метою виокремлення критеріїв, рівнів і показників сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5–7 років, нами було проведено

глибокий науковий аналіз психолого-педагогічної та фахової літератури. Цей аналіз дозволив нам визначити сутнісні характеристики та ключові компоненти зазначеної компетентності. . На основі цього дослідження ми розробили цілісний діагностичний апарат, що дозволив об'єктивно оцінити рівень її сформованості та став надійною основою для проведення експериментального дослідження.



Рис. 2.1. Структура діагностики емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників.

Рис. 2.1 наочно ілюструє розроблену нами структуру діагностики, що базується на виділених критеріях. Щоб деталізувати цю структуру та показати, як саме кожен критерій досліджувався в рамках ігрової діяльності, ми розробили діагностичну карту. Далі ми наведемо цю карту у вигляді таблиці, де кожен ігровий етап співвіднесено з конкретним критерієм, показниками та рівнями сформованості. Це дозволяє перейти від теоретичної моделі до практичного інструментарію оцінювання.

Таблиця 2.1

**Діагностика рівня сформованості емоційно-ціннісної
компетентності у старших дошкільників в ігровій діяльності**

Етап діагностики	Критерій	Показники	Рівні сформованості
Сюжетно- рольова гра	Емоційна чутливість	- виражає емоції персонажів; - називає власний настрій; - передає почуття у грі.	Високий – виразні, адекватні емоції; Середній – обмежений емоційний репертуар; Низький – відсутність адекватного вираження.
	Емпатійність	- враховує почуття інших; - співпереживає героям; - підтримує однолітків у грі.	Високий – проявляє щире співпереживання; Середній – емпатійність ситуативна; Низький – байдужість/агресія.
Дидактичні ігри	Емоційна чутливість	правильно розпізнає емоції на картках; - співвідносить емоції з ситуаціями; - описує власний досвід.	Високий – точно називає і пояснює емоції; Середній – плутає деякі стани; Низький – не розрізняє емоцій.
Ігри-ситуації морального вибору	Ціннісні орієнтації	- обирає поведінку згідно з моральними нормами; - виявляє чесність, справедливість; - пояснює свій вибір.	Високий – аргументовані моральні судження; Середній – частково дотримується норм; Низький – відсутність чітких уявлень.
Ігри- драматизації	Регуляція емоцій	- контролює емоційні реакції; - дотримується правил гри; - знаходить компроміси у конфлікті.	Високий – самостійно регулює поведінку; Середній – інколи потребує підказки дорослого; Низький – афективні реакції.

Таблиця 2.1 деталізує взаємозв'язок між ігровими етапами, критеріями та показниками сформованості компетентності. Однак, щоб забезпечити наукову обґрунтованість дослідження, важливо конкретизувати, які саме діагностичні методики використовувалися для збору емпіричних даних.

Тому у наступній таблиці ми надамо стислий опис методик, що стали інструментальною основою для дослідження кожного з визначених критеріїв. Це дозволить чітко продемонструвати інструментарій, використаний для отримання об'єктивних результатів.

Таблиця 2.2

**Методики для діагностики критеріїв емоційно-ціннісної
компетентності дошкільників**

Критерій	Діагностичні методики	Особливості застосування
Емоційна чутливість	- Картки із зображенням емоцій (G. Doman) Українські адаптовані завдання (О. Кононко, Н. Гавриш)	Визначення точності розпізнавання міміки й інтонації; аналіз вербальних і невербальних проявів емоцій
Емпатійність	- Bryant's Empathy Index for Children and Adolescents (Bryant) - Reading the Mind in the Eyes – Children's Version (Baron-Cohen) - Ігрові моральні ситуації (адаптовані за Ж. Піаже, Л. Кольбергом)	Виявлення здатності співпереживати, розуміти емоційний стан інших, підтримувати у грі та реальних ситуаціях
Ціннісні орієнтації	- Методика моральних дилем (Kohlberg) - Завдання на моральні уявлення (Piaget) - Українські психолого-педагогічні методики (Л. Артемова, О. Кононко)	Визначення орієнтації на норми добра, справедливості, чесності; аргументація власних дій
Регуляція емоцій	- Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti) - Children's Behavior Questionnaire (Rothbart et al.) - Спостереження у грі (Л. Венгер, О. Кононко) Комплексні карти розвитку (О. Кононко, С. Ладивір, Л. Артемова)	Оцінка здатності контролювати емоції, долати конфлікти, знаходити компроміси

Таблиця 2.2 надає перелік основних діагностичних методик, що були застосовані в нашому дослідженні. Проте для повного розуміння процедури

оцінювання необхідно розкрити зміст кожної методики та її практичне застосування. Це дозволить продемонструвати, як саме відбувався процес діагностики і на основі яких конкретних дій та відповідей дітей визначався рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності. Тому далі ми представимо стислий змістовий опис процедур для кожної методики.

Наведемо стислий змістовий опис процедур для кожної методики. Це дозволить показати не тільки використаний в контексті нашої роботи інструментарій, а й як саме визначався рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності.

Картки із зображенням емоцій (Картки із зображенням емоцій (G. Doman)), українські адаптовані завдання (О. Кононко, Н. Гавриш).

Зміст: набір карток із фотографіями облич, що відображають базові емоції (радість, сум, страх, злість) та другорядні відтінки (подив, ніжність, відраза).

Процедура: дитині послідовно демонструють картки й пропонують:

- назвати емоцію;
- пояснити, коли людина може так почуватися;
- навести приклад із власного життя («Коли я так відчував...»).

Показники: точність розпізнавання, змістовність прикладу, багатство словника емоцій.

Оцінювання:

- високий рівень – правильне розпізнавання, наводить адекватні приклади з особистого досвіду.
- середній – упізнає лише базові емоції, приклади поверхові.
- низький – часто помиляється, не здатен пояснити.

Методика: Bryant's Empathy Index; ігрові моральні ситуації (Л. Кольберг).

Зміст: оповідання чи міні-сюжети, у яких герой переживає емоцію (наприклад, «хлопчик упав і заплакав»).

Процедура: дослідник читає дитині історію та ставить питання: «Що відчуває герой?», «Що б ти зробив/зробила на його місці?» тощо.

Показники: уміння словесно відобразити стан іншого, готовність до співпереживання і підтримки.

Наприклад: «Конфлікт правил у грі».

Діти грають у гру, наприклад, в хованки. Один з гравців змінює правила, щоб отримати перевагу.

Питання для обговорення: Чи правильно змінювати правила, коли тобі це вигідно? Як би ви почувалися, якби хтось змінив правила у вашій грі? Що потрібно зробити, якщо ви помітили, що хтось порушує правила? Чи можна грати, якщо всі грають по-різному? Як би ви почувались, якби правила були однакові для всіх? тощо.

Оцінювання:

- високий – точно описує емоції іншого, пропонує дії допомоги чи підтримки;
- середній – іноді правильно визначає емоції, але відповіді стереотипні;
- низький – не виявляє співпереживання, відповідає байдужо або егоцентрично.

Методика: Ігрові моральні ситуації (Kohlberg); українські психолого-педагогічні методики (Л. Артемова, О. Кононко).

Зміст: серія завдань із моральним вибором («поділитися чи залишити іграшку собі», «допомогти товаришу чи продовжити власну гру»).

Процедура: дитині описують ситуацію, пропонують обрати дію і пояснити: «Чому ти так зробив/зробила б?»

Показники: здатність аргументувати, орієнтація на норми добра, справедливості, дружби.

Оцінювання:

- високий рівень – аргументує з позицій моральних норм («йому сумно, треба поділитися»);

- середній – діє правильно, але пояснення поверхові чи під впливом дорослого;

- низький – вибір егоцентричний («бо це моє»), відсутність моральних орієнтирів.

Методика: Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti); комплексні карти розвитку (О. Кононко, С. Ладивір, Л. Артемова).

Зміст: спостереження за поведінкою у грі та спеціально створених ситуаціях із потенційним конфліктом.

Процедура: педагог чи дослідник фіксує реакції дитини: як вона реагує на невдачу; чи може відновити емоційний баланс; як поводить у суперечці (агресія, компроміс, уникання).

Показники: самоконтроль, здатність домовитися, зниження афективних реакцій.

Оцінювання: високий рівень – швидко відновлює рівновагу, пропонує компроміси; середній – може домовитися, але часто потребує підтримки дорослого; низький – проявляє афекти (крик, відмова від гри), саморегуляція відсутня.

Для кращого сприйняття представлено опис методик у вигляді таблиці, які застосовувалися для дослідження емоційної чутливості, емпатійності, ціннісних орієнтацій, регуляції емоцій та узагальненого рівня емоційно-ціннісної компетентності дітей дошкільного віку.

Кожна методика наведена у структурованому форматі: критерій, автори, зміст, процедура, показники та схема оцінювання.

Для того, щоб систематизувати отримані емпіричні дані та наочно представити результати діагностики, ми використовуємо таблицю, яка дозволяє чітко співвіднести кожен критерій з конкретними ігровими ситуаціями, показниками та рівнями сформованості. Це забезпечує прозорість та об'єктивність оцінювання. Таким чином, у таблиці 2.3 ми деталізуємо діагностичний інструментарій, який став основою нашого дослідження.

Таблиця 2.3

**Змістовий опис методик діагностики критеріїв емоційно-ціннісної
компетентності дошкільників.**

Критерій	Методика	Зміст	Процедура	Показники	Оцінювання
Емоційна чутливість	Картки із зображенням емоцій (Р. Ekman) - Українські адаптовані завдання (О. Кононко, Н. Гавриш)	Набір карток із фотографіям и облич із різними емоційними виразами.	Дітям показують картки, вони мають назвати емоцію та описати ситуацію, у якій вона може виникати.	Правильність розпізнавання емоцій, здатність навести приклади з особистого досвіду.	Кількість правильних відповідей (3 рівні: високий, середній, низький).
Емпатійність	Bryant's Empathy Index (Bryant) Ігрові моральні ситуації (Л. Кольберг)	Опитувальник з ігровими та сюжетними ситуаціями.	Дітям читають короткі історії, де герой переживає емоції. Дитина має пояснити, що герой відчуває, і що вона зробила б на його місці.	Здатність до співпереживання, словесне відображення емоцій інших.	Якісний аналіз відповідей, бал за рівнем емпатії. (3 рівні: високий, середній, низький).
Ціннісні орієнтації	Ігрові моральні ситуації (Kohlber) Українські психолого-педагогічні методики (Л. Артемова, О. Кононко)	Сюжетні завдання з моральним вибором («Поділитися чи залишити собі іграшку?»).	Дитині описується ситуація і пропонується вибрати дію. Дослідник запитує: «Чому?»	Аргументація вибору, орієнтація на моральні норми.	Оцінюється складність і зрілість моральних суджень.
Регуляція емоцій	Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti) Комплексні карти розвитку (О. Кононко, С. Ладивір, Л. Артемова)	Опитувальник для спостереження за поведінкою дитини у грі.	Педагог або дослідник відмічає, як дитина реагує у конфліктних або проблемних ситуаціях.	Здатність відновлювати рівновагу, уникати афективних реакцій.	Система балів за прояви самоконтролю (3 рівні: високий, середній, низький).

2.2. Зміст і організація експериментального дослідження.

Організація експериментального дослідження здійснювалася поетапно в рамках діяльності «навчально-наукової лабораторії НУЧК на базі ДНЗ № 26 м. Чернігова». Дослідна робота була спрямована на визначення особливостей прояву емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників у різних видах ігрової діяльності. В експерименті взяли участь 38 дітей старшого дошкільного віку, поділених на експериментальну (ЕГ) 19 дітей та контрольну групи (КГ) 19 дітей, а також 11 вихователів. Експериментальне дослідження тривало з жовтня 2024 по листопад 2025 року. Структура дослідження включала діагностичний, формувальний та контрольний етапи.

Організація і зміст експериментальної роботи щодо визначення особливостей прояву емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників у різних видах ігрової діяльності й передбачала виокремлення критеріїв характеристика показників з відповідними рівнями які розкрито у підпункті 2.1. Також визначені діагностичні методики, за якими оцінювалися рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.

На діагностичному етапі основна увага приділялася виявленню рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності дітей. Для цього застосовувався комплекс ігор, що дозволив оцінити прояви різних критеріїв: емоційної чутливості, емпатійності, ціннісних орієнтацій та здатності до регуляції емоцій.

Сюжетно-рольові ігри стали підґрунтям для дослідження емоційної чутливості. Вони давали можливість оцінити, наскільки дитина виражає емоції персонажів, вміє назвати власний настрій, передати почуття у грі. Було виділено три рівні: високий (виразні й адекватні емоції), середній (обмежений репертуар), низький (відсутність адекватного вираження).

Одночасно у цих іграх вивчався рівень емпатійності, що проявлявся у здатності враховувати почуття інших, співпереживати героям, підтримувати

однолітків. Високий рівень визначався щирим співпереживанням, середній – ситуативною емпатією, низький – байдужістю або агресією.

Дидактичні ігри дозволяли оцінити емоційну чутливість у когнітивному вимірі: розпізнавання емоцій на картках, співвіднесення їх із життєвими ситуаціями, опис власного досвіду. Високий рівень характеризувався точністю і поясненням емоцій, середній – плутаниною в деяких станах, низький – неспроможністю розрізняти емоції.

У іграх-ситуаціях морального вибору перевірялися ціннісні орієнтації. Діти обирали способи поведінки, що відповідали чи не відповідали моральним нормам, виявляли чесність, справедливість, аргументували власні дії. Високий рівень визначався аргументованими моральними судженнями, середній – частковим дотриманням норм, низький – нечіткими уявленнями.

Ігри-драматизації використовувалися для діагностики регуляції емоцій: уміння контролювати емоційні реакції, дотримуватися правил гри, знаходити компроміси у конфліктних ситуаціях. Високий рівень передбачав самостійну регуляцію поведінки, середній – потребу у підказці дорослого, низький – афективні реакції.

Підсумком діагностичного етапу стало комплексне спостереження, яке дозволило визначити узагальнений рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності як інтеграцію емоційних, емпатійних, регулятивних і ціннісних проявів у грі.

Після отримання даних констатації було проведено формувальний етап який передбачав цілеспрямовану роботу, в основі якої лежала ігрова діяльність різного типу. Її завданням було стимулювати розвиток емоційної чутливості, формування емпатійності, здатності до морального вибору та регуляції емоцій. Зміст формувального етапу полягав у включенні дітей до системи сюжетно-рольових, дидактичних, драматизаційних ігор, а також у моделюванні ігрових ситуацій, що вимагали від них вираження почуттів, моральних суджень і колективної взаємодії.

На завершальному контрольному етапі знову було використано описану вище систему діагностики. Порівняння результатів констатації і повторного обстеження дозволило встановити динаміку розвитку компетентності. Аналіз даних засвідчив якісні зміни: діти почали вільніше виражати емоції, частіше виявляти співпереживання, точніше розпізнавати емоційні стани, адекватніше реагувати у ситуаціях морального вибору та краще регулювати власну поведінку в колективній грі.

Таким чином, організація експериментального дослідження дала змогу простежити процес становлення емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників у грі, визначити її рівні та зафіксувати позитивну динаміку у розвитку всіх складових.

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.

У процесі діагностики було здійснено спостереження та проведено серію ігор із старшими дошкільниками. Емпіричний матеріал показав наступні тенденції:

Аналіз наданих даних показує різницю у рівнях сформованості емоційної чутливості в ЕГ та КГ.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників за критерієм емоційної чутливості

Рівні	Кількість дітей			
	Експериментальна група (n =19 дітей)		Контрольна група (n =19 дітей)	
Високий	4	21,1	6	31,6
Середній	7	36,8	8	42,1
Низький	8	42,1	5	26,3

В ЕГ низький рівень: найбільша кількість дітей (8 осіб, або 42,1%) мають низький рівень емоційної чутливості. Це означає, що вони часто

мають проблеми з адекватним вираженням емоцій, назвою свого настрою та передачею почуттів у грі.

Середній рівень: 7 дітей (36,8%) демонструють середній рівень, що свідчить про обмежений емоційний репертуар.

Високий рівень зафіксовано лише в 4 дошкільників (21,1%) які досягли високого рівня, виражаючи емоції виразно й адекватно.

В КГ середній рівень: найбільша кількість дітей (8 осіб, або 42,1%) знаходяться на середньому рівні сформованості емоційної чутливості.

Низький рівень: 5 дітей (26,3%) мають низький рівень. Це значно менше, ніж в ЕГ.

Високий рівень: 6 дітей (31,6%) демонструють високий рівень. Це більше, ніж в експериментальній групі.

Дані свідчать, що КГ має вищий загальний рівень сформованості емоційної чутливості, ніж ЕГ. У КГ менше дітей з низьким рівнем і більше з високим рівнем. Це може вказувати на те, що ЕГ потребує додаткової цілеспрямованої розвивальної роботи, спрямованої на покращення емоційної чутливості, щоб досягти або перевершити показники КГ.

Для з'ясування рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників було проаналізовано показники емпатійності в ЕГ і КГ (по 19 дітей у кожній таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників за критерієм емпатійності

Рівні	Кількість дітей			
	Експериментальна група (n =19 дітей)		Контрольна група (n =19 дітей)	
Високий	3	15,8	5	26,3
Середній	6	31,6	8	42,1
Низький	10	52,6	6	31,6

У ЕГ високого рівня емпатійності досягли 3 дитини (15,8%), середнього – 6 дітей (31,6%), низького – 10 дітей (52,6%).

У КГ високий рівень виявили 5 дітей (26,3%), середній – 8 дітей (42,1%), низький – 6 дітей (31,6%).

Таким чином, у КГ кількість дітей з високим рівнем емпатійності на 10,5% більша, ніж у експериментальній, а показник низького рівня, навпаки, вищий в ЕГ на 21%.

Отримані дані свідчать про те, що більшість дошкільників ЕГ перебуває на низькому рівні емпатійності (понад половина – 52,6%).

Це дозволяє нам стверджувати, що значна частина дітей виявляє байдужість або навіть агресивність у спільній грі, не завжди враховує почуття однолітків і героїв, а співпереживання проявляється епізодично.

У контрольній групі результати є більш збалансованими: низький рівень виявлено у третини дітей (31,6%), середній – у 42,1%, а високий – у 26,3%. Це свідчить, що у частини дошкільників спостерігається здатність до щирого співпереживання, проте більшість все ж перебуває на середньому рівні, коли емпатія проявляється вибірково й залежить від ситуації.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що експериментальна і контрольна групи на початковому етапі мали відмінності у розвитку емпатійності: у КГ переважають середній та високий рівні, а в ЕГ – низький. Це створює підґрунтя для проведення формувального етапу з метою підвищення здатності дітей до співпереживання та емоційного відгуку.

Для з'ясування рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників було проаналізовано показники ціннісних орієнтацій в експериментальній і контрольній групах (по 19 дітей у кожній таблиця 2.4).

Таблиця 2.5

Рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників за критерієм ціннісних орієнтацій

Рівні	Кількість дітей			
	Експериментальна група (n =19 дітей)		Контрольна група (n =19 дітей)	
Високий	3	15,8	5	26,3
Середній	6	31,6	8	42,1
Низький	10	52,6	6	31,6

Порівняльний аналіз показує, що у контрольній групі кількість дітей з високим рівнем ціннісних орієнтацій на 10,5% вища, ніж у експериментальній, а з низьким рівнем – на 21% нижча.

Отримані дані засвідчують, що в експериментальній групі переважає низький рівень ціннісних орієнтацій (понад половина дітей – 52,6%). Це означає, що більшість дошкільників має нечіткі уявлення про моральні норми та не завжди здатна обирати поведінку, яка відповідає загальноприйнятим цінностям. Аргументація власного вибору часто відсутня або є непослідовною.

У контрольній групі розподіл є більш рівномірним: майже третина дітей (31,6%) має низький рівень, а більшість перебуває на середньому (42,1%). Це свідчить про певне розуміння моральних норм і часткове їх дотримання. У 26,3% дітей фіксується високий рівень, що виявляється у здатності робити аргументовані моральні судження, демонструвати чесність і справедливість у грі та взаємодії.

Таким чином, результати початкової діагностики підтверджують, що в експериментальній групі переважає низький рівень сформованості ціннісних орієнтацій, тоді як у контрольній спостерігається більш високий і збалансований розподіл. Це створює передумови для проведення

формувального етапу, спрямованого на збагачення морального досвіду дошкільників і розвиток здатності робити усвідомлений ціннісний вибір.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників за критерієм регуляції емоцій

Рівні	Кількість дітей			
	Експериментальна група (n =19 дітей)		Контрольна група (n =19 дітей)	
Високий	4	21,1	4	21,1
Середній	6	31,6	7	36,8
Низький	9	47,4	8	42,1

Кількісний аналіз показує розподіл дітей за рівнями сформованості емоційно-ціннісної компетентності у двох групах – експериментальній та контрольній.

Експериментальна група (n=19):

Низький рівень: 9 дітей (47,4%)

Середній рівень: 6 дітей (31,6%)

Високий рівень: 4 дитини (21,1%)

Контрольна група (n=19):

Низький рівень: 8 дітей (42,1%)

Середній рівень: 7 дітей (36,8%)

Високий рівень: 4 дитини (21,1%)

Якісний аналіз дозволяє зробити висновки про поточний стан рівня регуляції емоцій у старших дошкільників в обох групах.

Переважа низького рівня: В обох групах найбільша кількість дітей демонструє низький рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності за критерієм регуляції емоцій. Це означає, що більшість дітей

мають труднощі з керуванням своїми емоціями, особливо у складних ситуаціях.

Схожість у групах: Розподіл дітей за рівнями в експериментальній та контрольній групах є дуже схожим. Особливо помітна ідентичність у кількості дітей, що досягли високого рівня (по 4 дитини, або 21,1%). Це свідчить про те, що на початковому етапі дослідження рівень сформованості компетентності в обох групах є приблизно однаковим, що робить їх порівнянними для подальшого експерименту.

Незначні відмінності: Хоча загальні тенденції подібні, в експериментальній групі дещо більше дітей з низьким рівнем (9 проти 8) і менше з середнім (6 проти 7). Це може вказувати на те, що експериментальна група знаходиться в трохи гіршому становищі щодо початкової сформованості навичок регуляції емоцій.

Отримані дані свідчать про те, що початковий рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників є невисоким в обох групах. Це є підтвердженням необхідності проведення спеціальної роботи для розвитку у дітей навичок регуляції емоцій. Схожість початкових показників в обох групах дозволяє коректно оцінити ефективність майбутньої експериментальної методики.

Таблиця 2.7

Узагальнені данні рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5-7 років на констатувальному етапі (у %)

Рівні	Критерії								(≈ μ) у %	
	Емоційна чутливість		Емпатійність		Ціннісні орієнтації		Регуляція емоцій			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	21,1	31,6	15,8	26,3	15,8	26,3	21.1	21,1	18,5	26,3
Середній	36,8	42,1	31,6	42,1	31,6	42,1	31,6	36,8	32,9	40,8
Низький	42,1	26,3	52,6	31,6	52,6	31,6	47,4	42,1	48,7	32,9

З огляду на табличні дані, можна зробити глибокий аналіз початкового рівня сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників. Дані показують, що обидві групи ЕГ і КГ – перебувають на подібному початковому рівні, що підтверджує їхню порівнянність для проведення подальшого експерименту.

Результати засвідчують, що в обох групах значна частка дітей має низький рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності. Це означає, що багато дошкільнят відчують труднощі з вираженням емоцій, розпізнаванням настрою, проявом співчуття (емпатії), формуванням власних ціннісних орієнтацій і регуляцією своїх почуттів.

На противагу цьому, високий рівень сформованості компетентності спостерігається у невеликої кількості дітей в обох групах. Це вказує на те, що на початку дослідження лише мала частина дітей володіла навичками адекватної емоційної поведінки, усвідомленням власних та чужих почуттів та вмінням ними керувати.

З таблиці видно, що в обох групах найбільша кількість дітей належить до низького та середнього рівнів, що підкреслює актуальність проблеми та необхідність корекційно-розвивальної роботи. Зокрема:

У ЕГ переважна більшість дітей (48,68%) мають низький рівень розвитку емоційної компетентності. Середній рівень сформованості компетентності мають 32,90% дітей, а високий – лише 18,45%. Це свідчить про те, що група потребує інтенсивного втручання.

У контрольній групі розподіл дещо кращий, ніж в ЕГ, але й тут низький рівень домінує (32,90%). Однак, варто відзначити, що в цій групі більше дітей із середнім (40,78%) та високим (26,33%) рівнями порівняно з ЕГ.

Перевірка розподілу рівнів емоційно-ціннісної компетентності за критерієм χ^2 (2×3) засвідчила відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на початку дослідження: ($\chi^2_{\text{емп}}=0.12$), ($df=2$), ($p>0.05$). Групи є порівнянними за вихідним рівнем ЕЦК (додаток Д).

Для унаочнення і кращого сприйняття рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5-7 років на констатувальному етапі представимо на Рис 2.2.

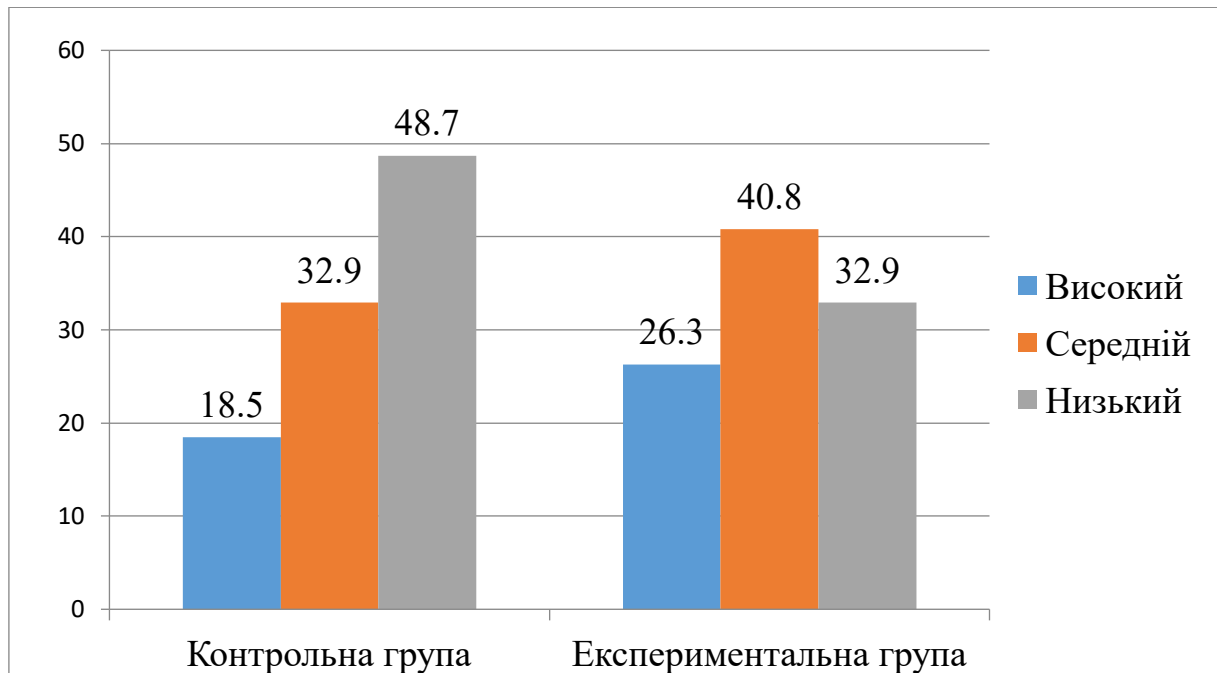


Рис. 2.2. Рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників в ігровій діяльності на початку експерименту.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що на початок експерименту емоційно-ціннісна компетентність старших дошкільників в ігровій діяльності сформована на недостатньому рівні. Це підтверджує доцільність проведення експерименту та впровадження спеціальної методики для її розвитку. Незважаючи на незначні відмінності, обидві групи є репрезентативними для подальшого дослідження, оскільки їхні показники є близькими.

Високий рівень емоційної чутливості продемонстрували діти, які активно брали участь у сюжетно-рольових іграх, легко передавали емоції персонажів через міміку та інтонацію, охоче ділилися власним настроєм («Я веселий, бо ми граємо разом»).

Середній рівень виявився у дітей, котрі переважно відтворювали лише основні емоційні стани (радість, сум), уникаючи складніших переживань

(здивування, образа, страх). Їхні відповіді на питання про власний настрій були короткими й не завжди точними («Я нормальний», «Не знаю»).

Низький рівень спостерігався у дітей, які під час гри залишалися емоційно пасивними, не реагували на завдання з відтворення почуттів, не могли назвати власний емоційний стан або плутали його з фізичним («Я бігаю», «Я граю» замість «Я радію» чи «Мені сумно»).

У процесі сюжетно-рольових ігор було зафіксовано різний рівень вираженості емоційних проявів. Діти з високим рівнем активно передавали почуття персонажів, змінювали інтонацію голосу, міміку, легко називали власний настрій під час гри. Дошкільники із середнім рівнем демонстрували лише базові емоції (радість, сум, злість), їхні прояви були одноманітними, а на запитання про настрій вони відповідали коротко. Діти з низьким рівнем часто залишалися байдужими, їхні ігрові дії були механічними, без емоційного забарвлення, що ускладнювало сприйняття ролі.

Виявлено, що дошкільники з високим рівнем емпатійності активно враховували почуття інших учасників гри: допомагали, підтримували, заспокоювали. Вони співпереживали героям казкових ситуацій, висловлювали жаль чи радість разом з іншими. Середній рівень характеризувався вибіркоким проявом емпатії: дитина могла підтримати друга, але часто ігнорувала потреби інших. Діти з низьким рівнем виявляли байдужість, іноді – агресію (забирали іграшки, відмовлялися ділитися), не проявляли чуйності у грі.

У завданнях на розпізнавання емоцій діти з високим рівнем правильно визначали міміку на картках, чітко пояснювали, у якій ситуації людина може так почуватися, та наводили приклади власного досвіду («Я так сміюся, коли мама мене обіймає»). Середній рівень проявлявся у плутанні близьких емоцій (страх і здивування, радість і збудження). Відповіді дітей були поверховими. Низький рівень виявлявся у нездатності відрізнити навіть базові емоції: деякі діти називали всі картки одним словом («веселий», «сумний»), не змогли пояснити свої переживання.

У ситуаціях, що вимагали морального вибору, діти з високим рівнем аргументували свої дії: «Я поділюся, бо йому сумно без іграшки», «Треба допомогти, бо друг впав». Вони орієнтувалися на норми добра, справедливості й дружби. Середній рівень проявлявся у частковому дотриманні правил: дитина могла погодитися допомогти, але не завжди пояснювала свій вибір, часто діяла під впливом дорослого. Діти з низьким рівнем не орієнтувалися на моральні норми, іноді відповідали егоцентрично («Не дам, бо це моє»), виявляли байдужість до потреб інших.

У театралізованих іграх дошкільники з високим рівнем вміли контролювати емоції: навіть у конфліктних епізодах швидко відновлювали рівновагу, дотримувалися правил, шукали компроміси («Давай я буду вовком, а ти лисичкою, і ми обидва переможемо»). Середній рівень проявлявся у нестійкості: дитина могла домовитися, але часто вимагала допомоги дорослого, щоб уникнути сварки. Низький рівень характеризувався афективними реакціями – діти сердилися, кричали, відмовлялися продовжувати гру, якщо щось ішло не за їхнім сценарієм.

Узагальнені дані засвідчили, що дошкільники з високим рівнем демонструють гармонійний розвиток усіх складових емоційно-ціннісної компетентності: вони виражають емоції адекватно, співпереживають іншим, регулюють поведінку, дотримуються моральних норм. Середній рівень характеризується нестійкістю: у частині дітей виявляється достатня емоційна чутливість, але слабша регуляція емоцій чи нестійкі моральні орієнтири. Дошкільники з низьким рівнем мають труднощі практично в усіх компонентах: їхні емоції невиразні, емпатійність слабка, поведінка часто конфліктна, а ціннісні уявлення недостатньо сформовані.

Виходячи з якісного аналізу констатувального етапу дослідження, стало очевидним, що більшість старших дошкільників потребують цілеспрямованої педагогічної роботи для розвитку емоційно-ціннісної компетентності. Це спонукало до розробки та впровадження спеціальної методики, яка лягла в основу формувального етапу експерименту. Далі ми

проаналізуємо, як саме застосування цієї методики вплинуло на динаміку розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей, порівнюючи результати до і після експерименту.

Формувальний етап експериментального дослідження засвідчив позитивну динаміку у розвитку емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників. Це покращення стало можливим завдяки цілеспрямованій організації різних видів ігрової діяльності, у межах якої діти отримали умови для активного емоційного й морального самовираження, накопичення соціального досвіду та практики у регуляції власної поведінки.

По-перше, у сюжетно-рольових іграх відбулося суттєве розширення емоційного досвіду дітей. Саме через перевтілення у різних персонажів вони навчилися більш виразно передавати емоційні стани, називати власні почуття, розпізнавати емоції інших. Сюжетні ігри створювали атмосферу співпереживання, де діти змушені були враховувати настрій партнерів, аби підтримати логіку ігрового сценарію. Таким чином, саме багатоплановість рольових ситуацій сприяла підвищенню рівня емоційної чутливості та емпатійності.

По-друге, дидактичні ігри допомогли закріпити здобутий досвід у більш структурованій формі. Вони вимагали від дітей не лише емоційного реагування, а й когнітивного аналізу: розпізнавання емоцій на картках, співвіднесення їх із ситуаціями, вербалізації власного досвіду. Саме завдяки цьому діти оволоділи вмінням точніше називати та пояснювати емоційні стани, що зменшило кількість випадків плутанини та невпевненості у визначенні почуттів.

По-третє, ігри-ситуації морального вибору сприяли становленню ціннісних орієнтацій. Вони давали дітям змогу зіштовхнутися з різними варіантами поведінки та зробити власний вибір. У процесі обговорення діти навчалися аргументувати власні дії, засвоювати моральні норми – чесність, справедливість, доброзичливість. Регулярне зіткнення з подібними

ситуаціями поступово сприяло переходу від ситуативного до більш усвідомленого дотримання моральних правил.

По-четверте, ігри-драматизації відіграли особливу роль у формуванні навичок емоційної саморегуляції. У ході драматизацій діти вчилися контролювати емоційні реакції, підкоряти власні переживання логіці гри, домовлятися з партнерами про розвиток сюжету. Саме тут відпрацьовувалися способи подолання конфліктів, пошуку компромісів і конструктивної взаємодії.

Узагальнене спостереження показало, що саме комплексне використання різних видів ігор дало змогу досягти позитивної динаміки. Рольові ігри забезпечили емоційне проживання, дидактичні – пізнавальне осмислення, моральні ситуації – формування ціннісних орієнтацій, драматизації – розвиток самоконтролю й регуляції поведінки. Взаємодія цих ігрових форм сприяла тому, що діти стали більш відкритими у вираженні почуттів, здатними до щирого співпереживання, вмотивованими у моральному виборі й більш самостійними у керуванні власними емоційними проявами.

Покращення результатів на формувальному етапі пояснюється не лише систематичністю та цілеспрямованістю ігрової діяльності, а й її багатогранністю, яка дозволила дітям поступово інтегрувати емоційні, емпатійні, ціннісні та регулятивні компоненти у власному досвіді.

Результати формувального етапу дослідження демонструють, що цілеспрямована робота з емоційно-ціннісної сфери дала позитивні результати. Для того, щоб кількісно підтвердити позитивну динаміку, необхідно порівняти початкові та кінцеві показники. Далі ми детально проаналізуємо отримані результати, представлені в таблиці, щоб оцінити ефективність розробленої методики та перевірити, як змінилися рівні сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей експериментальної та контрольної груп.

Збір емпіричних даних для подальшого аналізу здійснювався за такою ж методикою та інструментарієм, як і на констатувальному етапі. Це забезпечило об'єктивність та можливість порівняння результатів.

Таблиця 2.8

Узагальнені данні рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5-7 років на формувальному етапі (у %)

Рівні	Критерії								(≈ μ) у %	
	Емоційна чутливість		Емпатійність		Ціннісні орієнтації		Регуляція емоцій			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	42,1	42,1	31,6	26,3	15,8	31,6	47,4	21,1	34,2	30,3
Середній	36,8	31,6	52,6	42,1	52,6	42,1	31,6	36,8	43,4	38,2
Низький	21,1	26,3	15,8	31,6	31,6	26,3	21.1	42,1	22,4	31,6

Порівняльний кількісний аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження засвідчив значні зміни у рівнях сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей експериментальної групи (ЕГ) порівняно з контрольною (КГ). Це свідчить про ефективність застосування розробленої методики.

На початку експерименту в ЕГ переважав низький рівень (48,7%), тоді як у КГ – середній (40,8%). Завершення експерименту демонструє кардинально іншу картину.

Високий рівень: в ЕГ спостерігається значний стрибок високого рівня – з 18,5% до 34,2%. Це майже двократне зростання, що підтверджує успішність методики. У КГ приріст значно скромніший — з 26,3% до 30,3%, що є показником природного розвитку, а не результату цілеспрямованого впливу.

Середній рівень: В ЕГ частка дітей із середнім рівнем зросла з 32,9% до 43,4%. Це означає, що частина дітей з низького рівня перейшла на середній.

У КГ показники залишилися стабільними (зростання з 40,8% до 38,2%), що показує незначну динаміку.

Низький рівень: Найбільш показовим є зниження низького рівня в ЕГ – з 48,7% до 22,4%. Це найважливіший результат, оскільки майже половина дітей із значними труднощами змогли перейти на вищі рівні. У КГ падіння також є, але воно менш значне – з 32,9% до 31,6%.

Якісний аналіз підтверджує кількісні дані, розкриваючи суть змін, що відбулися з дітьми.

Діти ЕГ, які раніше мали труднощі з вираженням емоцій та емпатією, після експерименту почали активно використовувати в іграх широкий спектр почуттів. Вони навчилися не лише називати, а й адекватно переживати та контролювати емоції. Це стало можливим завдяки цілеспрямованим іграм, які навчали їх співпереживанню та пошуку компромісів. Наприклад, замість конфліктів за іграшку, вони пропонували її поділити або грати разом.

Діти контрольної групи демонструють повільніший розвиток. Їхні емоційні реакції залишаються менш виразними, а вміння регулювати емоції часто залежить від допомоги дорослого. Їхній розвиток відповідає природним віковим змінам, але не має динаміки, яка спостерігається в ЕГ.

Порівняльний аналіз засвідчив ефективність проведеної роботи. Цілеспрямований розвиток емоційно-ціннісної компетентності в умовах ігрової діяльності призвів до значного покращення показників в експериментальній групі, що виражається у зростанні високого та середнього рівнів і суттєвому зниженні низького.

Порівняння розподілів рівнів ЕЦК на контрольному етапі виявило статистично значущі відмінності на користь ЕГ: ($\chi^2_{\text{емп}}=6.83$), ($df=2$), ($p<0.05$); ($V=0.42$) – помірний ефект (додаток Д).

Для унаочнення динаміки змін рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності в умовах ігрової діяльності на початку та в кінці експерименту наведемо на рис. 2.3.

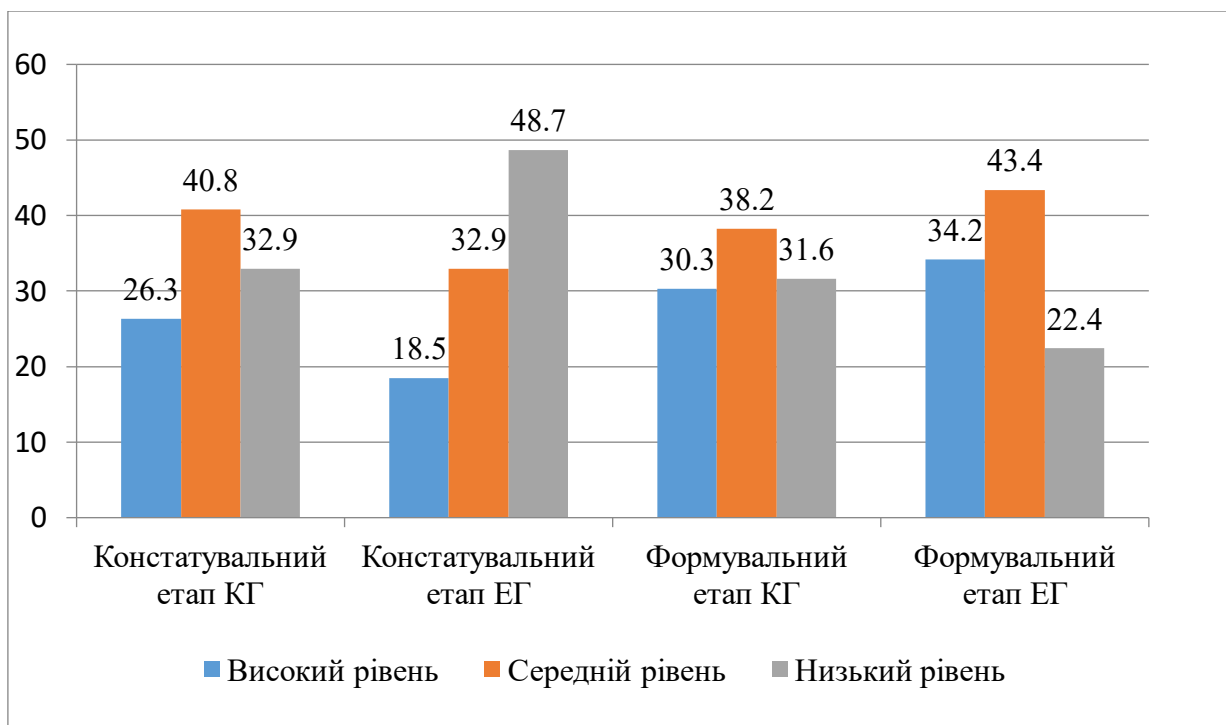


Рис. 2.3. Порівняння рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5-7 років на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження переконливо демонструє позитивну динаміку у формуванні емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників. Особливо виразні зміни спостерігаються в експериментальній групі, де застосовувалася спеціально розроблена методика. Ці зміни відбулися завдяки комплексному впливу на емоційно-ціннісну сферу дітей через цілеспрямовану ігрову діяльність.

Зростання показників високого рівня і суттєве зменшення низького рівня в експериментальній групі є прямим наслідком планомірної роботи, що включала:

Сюжетно-рольові ігри стали основним інструментом для розвитку емоційної чутливості та емпатії. Діти отримували можливість «прожити» емоції своїх персонажів, навчилися їх розпізнавати, називати та адекватно виражати. Вони моделювали реальні життєві ситуації, що вимагали

розуміння почуттів іншої людини. Це сприяло розвитку емоційного інтелекту, а також здатності до співпереживання.

Дидактичні ігри спрямовані на розпізнавання емоцій (наприклад, за мімікою, інтонацією), дозволили дітям розширити свій «емоційний словник». Через ігрові завдання вони засвоїли, як пов'язані емоційні стани з певними ситуаціями, що раніше було для них незрозумілим.

Ігри-ситуації були ключовими для формування ціннісних орієнтацій. Діти ставилися перед вибором, де потрібно було прийняти морально правильне рішення. Завдяки ігровим обговоренням та аналізу ситуацій, вони поступово вчилися орієнтуватися на норми добра, справедливості та взаємодопомоги.

Театралізовані ігри відіграли важливу роль у розвитку регуляції емоцій. Вони створювали контрольоване середовище, де діти могли безпечно виплеснути негативні емоції та навчитися їх контролювати. Відтворення конфліктних ситуацій у грі дозволяло дітям знаходити компроміси, висловлювати свої почуття без агресії та відновлювати емоційну рівновагу.

Таким чином, позитивна динаміка в ЕГ є не випадковим результатом, а свідченням того, що цілеспрямована робота з емоційно-ціннісною компетентністю в умовах ігрової діяльності є надзвичайно ефективною. Вона дозволяє дошкільникам не лише засвоїти теоретичні знання про емоції, але й закріпити їх на практиці, що є ключовим для формування стійких поведінкових навичок.

Зібрані на контрольному етапі емпіричні дані свідчать про те, що рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей обох груп зазнав певних змін. Однак, ці зміни були мінімальними, і їхня динаміка є порівнянною як в ЕГ, так і в КГ. Цей незначний прогрес можна пояснити природним розвитком дитячої психіки та соціалізацією. Таким чином, порівняння між групами на цьому етапі є недоцільним, оскільки результати не відображають вплив саме експериментального фактора.

Висновки до розділу 2.

За результатами проведеного дослідження можна зробити низку висновків щодо ефективності розробленої методики та стану сформованості емоційно-ціннісної компетентності у старших дошкільників.

Нам вдалося успішно апробувати діагностичний інструментарій, який дає змогу об'єктивно оцінити рівень сформованості емоційно-ціннісної компетентності у дітей 5-7 років. Використання комплексного підходу, що поєднує спостереження за дітьми в ігровій діяльності з аналізом їхніх відповідей на завдання, дозволило отримати повну картину стану проблеми. Використана методика виявилася надійною та інформативною, що підтверджує її придатність для подальшого використання у практиці ДО.

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що емоційно-ціннісна компетентність у дітей на початку дослідження була сформована на недостатньому рівні. Це проявлялося у труднощах з вираженням емоцій, недостатнім рівнем емпатії та низькою здатністю до регуляції поведінки. На констатувальному етапі в експериментальній групі переважав низький рівень (48,7%), а високий становив лише 18,5%. У КГ показники були дещо кращими, але також незадовільними: високий рівень – 26,3%, середній – 40,8%, низький – 32,9%.

Водночас, формувальний етап дослідження довів ефективність проведеної експериментальної роботи. Порівняння результатів на констатувальному та контрольному етапах показало, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни.

Збільшилася кількість дітей з високим та середнім рівнями сформованості компетентності. Це свідчить про те, що цілеспрямовані ігри, спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери, сприяли усвідомленню дітьми власних почуттів та почуттів інших, а також навчали їх адекватним способам вираження емоцій. На контрольному етапі в ЕГ високий рівень зріс до 34,2% (проти 18,5% на початку), а середній – до 43,4% (проти 32,9%).

Зменшилася кількість дітей з низьким рівнем сформованості компетентності. Це найважливіший результат, оскільки значна частина дітей, які раніше мали труднощі з емоційною регуляцією, навчилися справлятися з конфліктами, виявляти чуйність та співпереживання. В ЕГ частка дітей з низьким рівнем знизилася з 48,7% до 22,4%. У КГ це зниження було менш значним (з 32,9% до 31,6%).

Природний розвиток не забезпечив таких суттєвих змін у КГ, що підкреслює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу для ефективного формування емоційно-ціннісної компетентності. У КГ високий рівень зріс лише до 30,3% (проти 26,3% на початку), а середній рівень, навпаки, трохи знизився до 38,2% (проти 40,8%).

Таким чином, результати проведеного експерименту доводять, що правильно організована ігрова діяльність є ефективним засобом для розвитку емоційно-ціннісної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВОК

У ході дослідження було проведено комплексний аналіз проблеми формування емоційно-ціннісної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило визначити сутність цього поняття як інтегративної характеристики особистості, що включає здатність усвідомлювати та виражати власні емоції, розуміти почуття інших, діяти відповідно до гуманних цінностей та регулювати власну поведінку.

Для оцінювання рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності було розроблено критерії (емоційна чутливість, емпатійність, ціннісні орієнтації, регуляція емоцій) та показники, що охоплюють 3 рівні (високий, середній, низький).

У рамках дослідження було використано комплекс діагностичних раніше апробованих методик як вітчизняних так і зарубіжних авторів: спостереження, ігрові завдання, бесіди, моделювання ситуацій. Це забезпечило об'єктивність результатів і дозволило зробити ґрунтовні висновки.

Отримані в ході експериментальної роботи результати, демонструють помітну динаміку у розвитку емоційно-ціннісної компетентності. На початку експерименту в ЕГ переважав низький рівень сформованості компетентності, що становив 48,7%. Це свідчить про те, що майже половина дітей мала значні труднощі з ідентифікацією та вираженням емоцій, а також з регуляцією власної поведінки. Високий рівень був зафіксований лише у 18,5% дітей. У КГ ситуація була дещо кращою, але також потребувала втручання: низький рівень становив 32,9%, а високий – 26,3%. Це підтверджує, що більшість дітей в обох групах потребувала цілеспрямованої педагогічної роботи.

Після проведеної експериментальної роботи спостерігається виражена позитивна динаміка в ЕГ. Частка дітей з високим рівнем зросла до 34,2%, що свідчить про ефективність розроблених ігор, спрямованих на усвідомлення та

прояв емоцій. Найбільш значним є падіння низького рівня до 22,4%, що підкреслює, що значна частина дітей, які раніше мали проблеми, змогли їх подолати. У КГ зміни були менш помітними. Високий рівень зріс до 30,3%, а низький практично не змінився (31,6%), що вказує на відсутність інтенсивного розвитку без зовнішнього педагогічного впливу.

Таким чином, дослідження підтверджує, що розвиток емоційно-ціннісної компетентності можливий лише за умови системного підходу, який передбачає використання спеціально розроблених критеріїв та методик. Отримані результати доводять, що педагогічна робота, спрямована на розвиток емоційної чутливості, емпатійності, ціннісних орієнтацій та навичок регуляції емоцій, сприяє суттєвому підвищенню рівня сформованості емоційно-ціннісної сфери дітей старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження, попри отримані позитивні результати, не вичерпує всіх аспектів вивчення емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників. Воно лише підтверджує доцільність та ефективність обраного напрямку, але відкриває нові перспективи для подальших наукових пошуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авдулова Т. П. Психологія гри. 2018. URL: https://stud.com.ua/137902/psihologiya/psihologiya_gri
2. Азарова Л. Є., Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. Режим доступу: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Azarova_Franchuk.pdf
3. Андрусенко М. П., Балла Л. В. Розвиток емоційного інтелекту як фактор духовного виховання дошкільників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 4. С. 6–11.
4. Аматыєва О. П., Савченко М. В. Формування базових якостей особистості як складова розвитку життєвої компетентності дошкільника. *Матеріали наукової конференції СДПУ* / уклад. В. К. Сарієнко. Слов'янськ, 2008. С. 3–6.
5. Артемова Л. В. Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят : кн. для вихователів дит. садків та батьків. Київ : Томіріс, 1995. 112 с. : іл.
6. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний Стандарт дошкільної освіти) : Нова редакція. Київ : Цифрове видавництво Експертус, 2021. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2895-bkdo-2020-prokt-novogo-standartu-doshklno-osvti>. (дата звернення: 04.01.2025).
7. Беленька Г., Васильєва С., Гавриш Н. [та ін.]. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.
8. Беленька Г. [та ін.]. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : метод. посіб. / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
9. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1-2 (17-18). С. 5–7.

10. Богданець-Білокаленко Н. І. Ігрова діяльність як засіб соціалізації дитини дошкільного віку. *Педагогічний вісник*. 2017. № 3. С. 13–17.
11. Богуш А., Гавриш Н., Кононко О. [та ін.]. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. Абрамян К. Н., 2021. 155 с.
12. Борисенко К., Бадер С. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(1). С. 83–90.
13. Борисенко К., Бадер С. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 1(48). С. 48–52.
14. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С. 17–27.
15. Бурдейна А.Р. Розвиток емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку засобами казкотерапії. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 116 с.
16. Бутенко В. Г. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2395>. (дата звернення: 17.01.2025).
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
18. Вірна Ж. П., Брагіна К. І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д.

Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. № 2 (8). С. 38–43.

19. Войтовська О. Розвиток емоційного інтелекту в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку методами арттерапії. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 68–71.

20. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

21. Грень Л. М., Ардашева Г. В. Гра як засіб емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика : матеріали науково-практичної конференції 18-19 жовтня 2017 р. / за заг. ред. О. Г. Романовського. Х. : НТУ «ХПІ», 2017. С. 149–151.*

22. Грищенко Ю. А. Емоційно-ціннісна компетентність у дошкільному віці: теоретичні аспекти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, Соціальна робота*. 2019. Вип. 1(44). С. 40–44.

23. Губерський Л. В., Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. Філософія : навчальний посібник. Київ : Вікар, 2006. 455 с.

24. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2005. № 5. С. 66–75.

25. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2009.

26. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. Огнев'юк; авт. кол.: Г. Беленька, О. Богініч, Н. Богданець-Білокаленко [та ін.]; наук. ред.: Г. Беленька, М. Машовець. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 64 с.

27. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / авт. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. 188 с.

28. Діти раннього віку та гра / упоряд. Лариса Гураш, Тетяна Науменко. Київ : Шк. світ, 2009. 128 с.
29. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальній літератури, 2012. 424 с.
30. Дьюї, Дж. (2000). Демократія і освіта. Львів: Літопис.
31. Завязун Т. В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини - дошкільника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 64. С. 93–96.
32. Завязун Т. В. Гра та спілкування - основні фактори розвитку дитини-дошкільника. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини* : зб. науково-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник. Житомир : ФОП Левковець, 2012. С. 102–105.
33. Запорожець, О. В. (1986). Вибрані психологічні праці: У 2-х т. Москва: Педагогіка.
34. Зарицька В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17–22.
35. Зіневич М. В. Формування емоційної компетентності дошкільників у процесі ігрової діяльності. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. 2022. Т. 3. С. 101–105.
36. Зязюн І. А., Кремень В. Г. (2006). Філософія педагогічної дії. Черкаси: Брама.
37. Клевака Л. П. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Технології розвитку інтелекту*. 2022. Т. 6, № 1 (31).
38. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2003. 23 с.
39. Когут І. В. Ігрові технології в дошкільній освіті: розвиток емоційної сфери дитини. *Молодий вчений*. 2018. № 5. С. 123–127.
40. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ : Освіта, 1998. 255 с.

41. Кононко О. Соціально емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищих навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

42. Коракова Н. Розвиток емпатії як основи просоціальної поведінки у підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія. Психологічні науки*. 2016. Вип. 6(2). С. 36–42.

43. Король Г. С. Формування дослідницької компетентності дошкільників в ігровій діяльності : кваліфікаційна магістр. р-та, студентки II курсу магістратури, 22-М групи, спец. 012 «Дошкільна освіта» / наук. керівник: к. п. н., доц. Т. М. Богдан. Чернігів, 2023. 94 с.

44. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2(1). С. 85–89.

45. Кошель А. П., Білоус А. А., Кравченко Ю. А., Семендяй А. П. Деякі аспекти формування освітньо-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти. *Український психолого-педагогічний збірник* : наук. журнал. Львів, 2018. № 14 (14). С. 48–51.

46. Кошель А. П., Буздуган І. В. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами нетрадиційних технік на заняттях з малювання. *Український психолого-педагогічний збірник* : наук. журнал. Львів, 2017. № 11 (11). С. 14–17.

47. Кошель А., Дмитренко О. «Ігрові технології в освітньому процесі закладів дошкільної освіти». *InterConf*. 2020. № 28. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/4502> (дата звернення: 03.02.2024).

48. Кошель А. П., Кошель В. М., Семенова А. С. [та ін.]. Інноваційні підходи до організації освітнього процесу у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives : collection of scientific papers «SCIENTIA» (April 12, 2024)*. Vilnius : Republic of Lithuania, 2024. P. 106–111.

49. Кошель А., Кошель В., Сілка К. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ЗГІДНО ОНОВЛЕНОГО БАЗОВОГО КОМПОНЕНТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2021. Вилучено із <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021:v3.8261> (дата звернення: 14.02.2025).

50. Кошель А. П., Мурашко О. М. Деякі аспекти забезпечення якості сучасної дошкільної освіти. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів 21-22 черв. 2019 р.* Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 94–98.

51. Кошель А., Олексієнко В., Дьякова Н. «ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗДО НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ». *InterConf*. 2020. № 34. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/5525> (дата звернення: 12.01.2025).

52. Кошель В. М., Кошель А. П. Методичні рекомендації до написання курсових робіт студентами спеціальності «Дошкільна освіта».

53. Кошель В. М., Кошель А. П. Наступність в роботі закладу дошкільної освіти та початкової школи в умовах інтеграції інклюзії. URL: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3854. (дата звернення: 24.02.2024).

54. Кошель В. М., Кошель А. П. Розвиток творчої особистості дошкільника в умовах ДНЗ. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2004. Вип. 24. С. 66–68.

55. Кошель, А. П., Кошель, В. М., Каплун, В. В. (2023). До проблеми взаємодії закладів дошкільної освіти з сім'єю у формуванні здоров'язбережувальної та рухової компетентності дошкільників. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук*, 178.

56. Кошель В. М., Кошель А. П., Сиз Г. С., Бойправ С. В. До проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 25 (2-2018), Ч. 2. С. 176–180.

57. Кошель В. М., Кульбако Н. П. До проблеми організації корекційної роботи в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*. Харків, 2020. Ч. II. С. 12–16.

58. Кошель В. М., Соболев К. М. Особливості формування освітньо-розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах. *Український психолого-педагогічний збірник* : наук. журнал. Львів, 2017. № 10 (10). С. 104–108.

59. Кошель, В. М., Прокоп'єва, А. М., Юрченко, Н. В. та ін. До проблеми інноваційних технологій в освітньому процесі в закладів дошкільної освіти // *Modern scientific challenges and trends: a collection scientific works of the International scientific conference*. (2019).

60. Кузікова С. Б. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників засобами ігрової взаємодії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 63. С. 89–94.

61. Кулик Н., Гільова Л. Емоційний інтелект : аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 79–90.

62. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 7. С. 54–59.

63. Лабач М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2016. № 13. С. 214–220.

64. Ладивір С. О. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 4, вип. 6. С. 84–97.

65. Лазаренко В. В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Молодий вчений*. 2019. № 12 (76). С. 279–282.

66. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 52. С. 60–69.

67. Литвинова С. Г. Використання дидактичних ігор для розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. 2019. Вип. 143. С. 110–115.

68. Лящ О. Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1 (46). С. 210–216.

69. Лящ О. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 324–335.

70. Майстренко Л. Вплив біологічних факторів на розвиток емоційного інтелекту. *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 25–28.

71. Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 11–15.

72. Мельник Н. В. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 69–74.

73. Мельник І. С. Педагогічна психологія: дошкільний вік : навч. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 128 с.

74. Назарук Н. В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 211–215.

75. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Т VI, вип. 8. С. 148–155.

76. Нгуен М. А. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. *Дитина в дитячому садку*. 2008. № 1. С. 83–85.

77. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

78. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. К., 2003. 159 с.

79. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2000. Вип. 6. С. 3–9.

80. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2017. 20 с.

81. Передерій О. Л. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *The XI International Science Conference «Topical issues of modern science and education», March 11-13, 2021. Tallinn, Estonia, 2021. 248 p.*

82. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза. 2016. 88 с.

83. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник. Суми : ВДТ «Університетська книга», 2005. 158 с.

84. Половіна О. А., Ліпчевська І. Л. Наступність дошкільної освіти та Нової української школи: реалії та перспективи. *Інноватика у вихованні*. URL: http://elibrary.kubg.edu.Ua/id/eprint/24598/1/O_Polovina_.pdf

85. Про дошкільну освіту: Закон України. Київ : Ред. журн. «Про дошкільне виховання», 2020. С. 28. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>. (дата звернення: 12.11.2024).

86. Про охорону дитинства: Закон України. 2002. С. 56. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>. (дата звернення: 12.01.2025).

87. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). URL: <https://f.osvita.city/file/59/rozvitku-ditini-doshkilnogo-vikuya-u-svitinova-redaktsiyachastina-1.pdf>. (дата звернення: 22.10.2024).

88. Програма «Радість творчості». URL: <https://f.osvita.city/file/58/radist-tvorhosti.pdf>. (дата звернення: 26.10.2024).

89. Пуйо О.І. (2020). Специфіка роботи з вихователями щодо формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності». Тернопіль. С.292-294.

90. Пуйо О. І. (2020). Ціннісні орієнтації дошкільників в грі: виміри та характеристика. Педагогічна компаративістика та міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф., 28 травня 2020 р. Київ. С. 271-273.

91. Пуйо, Ольга Ігорівна (2021) *Дисертація - Рухливі ігри як засіб формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку* Doctoral thesis, Київський університет імені Бориса Грінченка.

92. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект» : історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3-4. С. 36–42.

93. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 12–16.

94. Савченко М. В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України*. 2011. № 4. С. 358–361.

95. Савченко М. В. До проблеми визначення критеріїв та показників самостійності в ігровій діяльності дітей дошкільного віку. URL: <http://www.science-education.ru/107-8172>. (дата звернення: 29.03.2025).

96. Савченко О. В. Емоційно-ціннісне ставлення дошкільників до світу: діагностика та формування. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 22–29.

97. Самошкіна Н. В. Особливості використання дидактичних ігор у процесі підготовки педагогів. *Зб. наук. праць. Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Карабіна*. Харків : Видавничий центр ХНУ, 2008. Вип. XX. С. 254–261.

98. Саяпіна С. А. Розвиток теорії гри в дошкільній педагогіці (20-30-ті рр. XX ст.). *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України*. 2011. № 4. С. 370–373.

99. Скрипченко О. В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: навч.посібник. Київ: Каравела, 2009. 400с.

100. Смолік О. С. Емоційний інтелект і партнерська взаємодія. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі: зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Гнізділової, відпов. ред. Н. В. Ковалевська*. Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2017. Вип. 1. С. 167–174.

101. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84–87.

102. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Наука і освіта*. 2020. № 1. С. 19–28.

103. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. № 12(95). С. 136–139.

104. Чернявська С. С. Ігрова діяльність як засіб формування емоційно-ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. *Науковий вісник*

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 156–160.

105. Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2018. VI (68), issue: 164. P. 71–74.

106. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2016. Вип. 4. С. 196–205.

107. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55), т. 12. С. 125–134.

108. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості.* 2011. № 1. С. 282–288.

109. Averill J. R. A tale of two Snarks : emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry.* 2004. № 15. P. 228–233.

110. Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J. Reading the Mind in the Eyes Test – Children’s Version // *Journal of Developmental and Learning Disorders.* – 2001. – Vol. 5, № 1. – С. 47–78.

111. Bielenka H., Puyo O. (2019) Emphathy formation of senior preschool aged children in the process of active games. Modern world tendencies in the development of science. Vol. 2. London. 308 p. P. 16-25.

112. Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425.

113. Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life.* New York: Times Books.

114. Greenspan S. I., Wieder S. *The Child with Special Needs: Emotional and Social Development.* Da Capo Lifelong Books, 1999. 480 p.

115. Goleman D. Emotional Intelligence. Bantam Books, 1995. 384 p.
116. Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394–1408.
117. Kohlberg L. *Essays on Moral Development. Vol. II: The Psychology of Moral Development*. – San Francisco: Harper & Row, 1984. – [Методика моральних дилем].
118. Mayer J. D. Emotion, intelligence, emotional intelligence. In Forgas J. P. (Ed.). *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2000. P. 410–431.
119. Piaget J. *The Moral Judgment of the Child*. – London: Routledge & Kegan Paul, 1932. – [Ігрові моральні ситуації, адаптовані за Ж. Піаже].
120. Puyo O. (2020). What value orientations are forming in active games. *Virtus*. №43. P.151-154. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29542/1/Virtus%20%2343%202020.pdf>
121. Sroufe L. A., Egeland B., Carlson E. A., Collins W. A. *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. Guilford Press, 2005. 399 p.
122. Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916.
123. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, № 3. P. 197–200.
124. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 159 p.

Додаток А

**Анкети для вихователів та батьків, розроблені для оцінки формування
емоційно-ціннісної компетентності дітей старшого дошкільного віку в
ігровій діяльності.**

Тема: Формування емоційно-ціннісної компетентності старших дошкільників в ігровій діяльності

Мета: Виявити рівень розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей та роль ігрової діяльності у цьому процесі.

Інструкція: Оцініть кожне твердження, використовуючи шкалу від 1 до 5, де:

- 1 – ніколи не спостерігається;
- 2 – рідко спостерігається;
- 3 – іноді спостерігається;
- 4 – часто спостерігається;
- 5 – постійно спостерігається.

Блок 1: Емоційна сфера

Дитина здатна розпізнавати та називати основні емоції (радість, смуток, здивування, злість, страх).

Дитина виявляє емпатію (співчуття, співпереживання) до однолітків та дорослих під час гри.

Дитина вміє контролювати свої негативні емоції (гнів, роздратування) в ігрових ситуаціях.

Дитина здатна виражати свої емоції в соціально прийнятний спосіб.

Блок 2: Ціннісна сфера

Дитина дотримується правил гри та проявляє чесність.

Дитина охоче ділиться іграшками та матеріалами з іншими.

Дитина проявляє доброзичливість та готовність допомогти іншим гравцям.

Дитина з повагою ставиться до ігрових ролей та прохань інших учасників.

Блок 3: Вплив гри на розвиток

Ігрова діяльність сприяє згуртуванню дитячого колективу.

В іграх діти вчаться вирішувати конфліктні ситуації мирним шляхом.

Через гру діти засвоюють моральні норми та цінності (добро, взаємодопомога, відповідальність).

Використання сюжетно-рольових ігор є ефективним засобом для формування емоційно-ціннісної компетентності.

Анкета для батьків

Шановні батьки! Ваша роль у вихованні дитини є надзвичайно важливою, адже саме в сім'ї закладаються основи її характеру та цінностей. Взаємодія з дитиною в повсякденних ситуаціях, а особливо в ігровій діяльності, є потужним інструментом для розвитку її емоційно-ціннісної компетентності – здатності розуміти свої та чужі почуття, співчувати, вирішувати конфлікти та діяти з позицій добра.

Ця анкета допоможе нам разом краще оцінити, наскільки ваша дитина опанувала ці навички, і зрозуміти, як ми можемо підтримувати її розвиток. Ваші відверті відповіді є цінним внеском у нашу спільну роботу.

Тема: Прояви емоційно-ціннісної компетентності вашої дитини вдома

Мета: З'ясувати, як емоційно-ціннісні навички, набуті в дитячому садку, проявляються у сімейному середовищі.

Інструкція: Оберіть варіант, що найкраще відповідає поведінці вашої дитини, або надайте власні коментарі.

Як ваша дитина виражає свої емоції (радість, смуток, гнів, страх) вдома?

Відкрито і словами, називаючи свої почуття.

В основному через дії (плаче, сміється, кричить).

Намагається приховувати свої почуття.

Інше (вказіть).

Як ваша дитина реагує на емоції інших членів родини (батьків, братів/сестер)?

Проявляє емпатію (співчуття, співпереживання), намагається підтримати.

Ігнорує або не звертає уваги на почуття інших.

Реагує дзеркально (злиться у відповідь на гнів).

Інше (вказіть).

Під час ігор чи спільної діяльності з іншими дітьми (вдома чи на майданчику), як ваша дитина вирішує конфлікти?

Намагається знайти компроміс та домовитись.

Наполягає на своєму, часто сперечається.

Уникає конфліктів, віддаляється від гри.

Звертається по допомогу до дорослих.

Інше (вказіть).

Чи виявляє ваша дитина ініціативу в допомозі іншим (наприклад, по дому, чи допомагаючи молодшим)?

Так, завжди охоче і без нагадувань.

Іноді, коли її попросять.

Лише у відповідь на обіцяну нагороду.

Рідко або ніколи.

Наскільки ваша дитина вміє ділитися іграшками, речами чи ласощами з іншими?

Охоче і без проблем ділиться.

Іноді ділиться, але з небажанням.

Ділиться лише після наполегливого прохання дорослого.

Не любить ділитися взагалі.

На вашу думку, чи навчають сюжетно-рольові ігри (наприклад, «лікарня», «магазин», «сім'я») вашу дитину важливим моральним якостям (відповідальності, доброті, справедливості)?

Так, я помічаю значний позитивний вплив.

Так, певною мірою.

Не помічав(-ла) такого впливу.

Інше (вказіть).

Наведіть, будь ласка, приклад ситуації, коли ваша дитина проявила співчуття або доброту до когось (однолітка, члена родини, тварини).

Наведіть, будь ласка, приклад, коли ваша дитина виявила стійкість і змогла впоратися з негативною емоцією (гнівом, розчаруванням), не вдаючись до агресії.

Дякуємо за ваші відповіді! Ваша інформація є надзвичайно цінною для нашого дослідження.

Додаток Б

**Таблиця для фіксації рівня сформованості емоційно-ціннісної
компетентності старших дошкільників у грі**

№	Прізвище, ім'я дитини	Емоційна чутливість	Емпатійність	Регуляція емоцій	Ціннісні орієнтації	Загальний рівень
1		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
2		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
3		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
4		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
5		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
6		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
7		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
8		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
9		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
10		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
11		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький
12		☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький	☐ високий ☐ середній ☐ низький



ЗНЕВАГА



СТРАХ



СОРОМ



ПРОВИНА



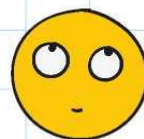
СПОКІЙ



ЛЮБОВ



КАРТКИ ЕМОЦІЇ



ЦІКАВІСТЬ



РАДІСТЬ



ЗДИВУВАННЯ



ГНІВ



ГОРЕ

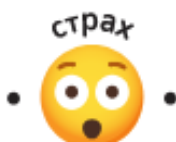
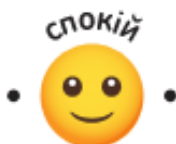
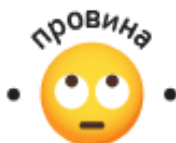


ВІДРАЗА

ЩО ВІДЧУВАЄ ЛИСЕНЯ?



З'єднай малюнки з однаковими емоціями. Розкажи, що відчуває лисеня.



Чому лисеняті буває радісно? А чому воно засмучене?
Розкажи чому лисеня переживає кожную емоцію.

ПРО МЕНЕ

У РІЗНИХ КОЛЬОРАХ

Розкажи про себе за допомогою кольорів. Прочитай словосполучення й подумай, з яким кольором у тебе асоціюється кожне з них. Розмалюй кола відповідними кольорами.





Поміркуй, який у тебе сьогодні настрій. Вибери зі списку кольори, що відповідають твоїм емоціям, і розмалюй ними склянку так, як вважаєш за потрібне.

Червоний - роздратований, злий

Зелений - спокійний

Фіолетовий - тривожний, наляканий

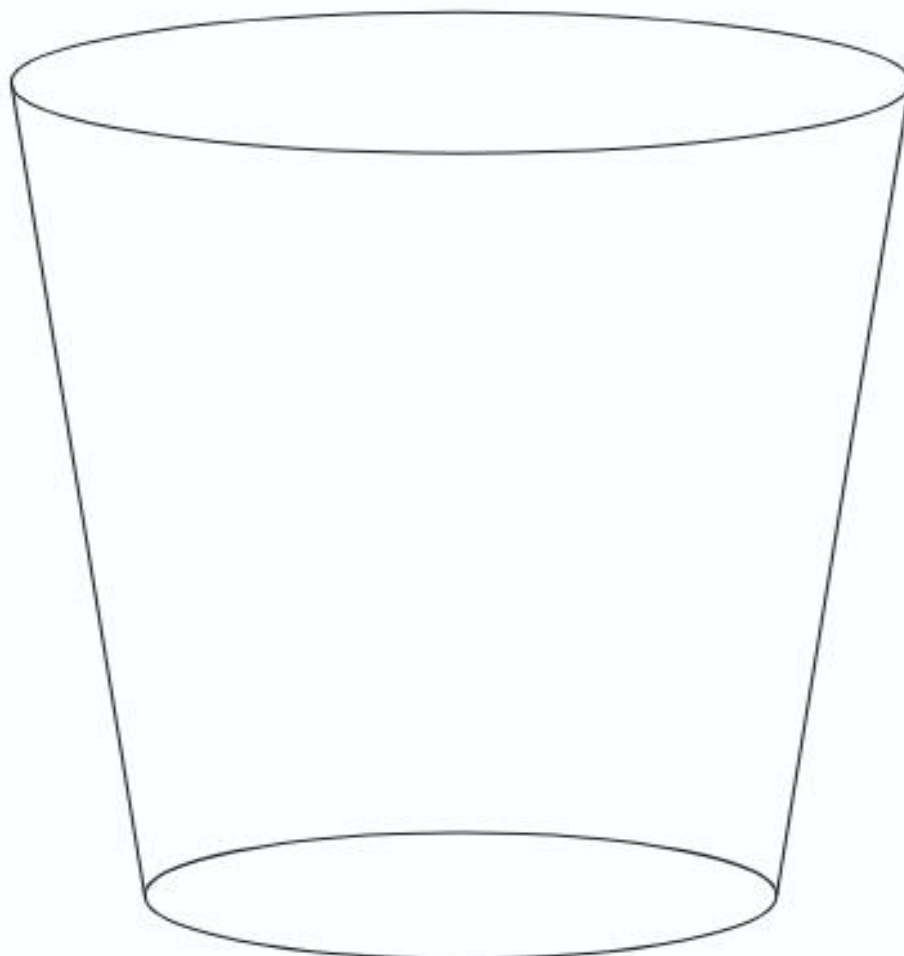
Блакитний - сумний

Жовтий - радісний

Рожевий - щасливий

Помаранчевий - захоплений

Брунатний - здивований





На радісній хвилі!

Це крабик Сем. Поцікався у нього: «Який у тебе настрій сьогодні, Семе?».

У мене чудовий настрій! Я відчуваю радість, бадьорість та впевненість. А як радієш ти? Цікаво побачити твоє веселе обличчя.

Але так буває не завжди. Іноді я почувуюся кепсько. Мене огортає сум. І тоді хочеться плакати. Ти теж іноді так почувашся? Еге ж, значить, ти мене точно зрозумієш!

А ще мені буває лячно. У такі моменти я збентежений та розгублений. Хоч і знаю, що боятися — це нормально й навіть корисно. Страх може захистити мене від небезпеки. Тебе, до речі, теж.

Скажу по секрету: іноді я злюся. Як-от учора, коли зі мною трапилося халепя. Гнівався, аж іскри летіли. А ти як гніваєшся?

Розглянь і знайди малюнки, на яких Сем:

- радісний,
- сумує,
- гнівається,
- наляканий.

Обведи малюнки відповідними кольорами.





Розвиток дитини

Сьогодні крабена Сем — на радісній хвилі! Юху...

Доліпи крабику радісне обличчя: оченята, що сяють, та щасливу посмішку.



Для роботи
тобі потрібні:
пластилін 
та усмішка на обличчі.

Посміхнись!

Порадій разом із крабенам.



Розкажи Сему,
що і тобі дає
радість.

Додаток Г

Методичні рекомендації щодо формування емоційно-ціннісної компетентності у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності».

Розвиток емоційно-ціннісної компетентності (ЕЦК) у дітей старшого дошкільного віку є важливою умовою успішної соціалізації, підготовки до шкільного навчання та становлення особистості дитини як суб'єкта міжособистісної взаємодії. Ігрова діяльність, будучи провідною в дошкільному віці, забезпечує оптимальний психолого-педагогічний простір для поступового опанування дитиною емоційних, моральних та поведінкових моделей. У зв'язку з цим пропонуються методичні рекомендації, спрямовані на цілеспрямоване формування ЕЦК у дітей 5–7 років засобами різних видів ігор.

Формування ЕЦК передбачає розвиток таких компонентів, як емоційна чутливість, емпатійність, ціннісні орієнтації та навички саморегуляції. Основою методичної роботи є положення культурно-історичної теорії розвитку (Л. Виготський), ідей гуманістичної педагогіки та положень діяльнісного підходу, відповідно до яких гра виступає простором моделювання соціальних ситуацій, тренування емоційних реакцій та внутрішніх моральних установок.

Ефективність роботи залежить від дотримання таких принципів:

- емоційної безпеки, що забезпечує відкритість дитини до переживань і взаємодії;
- варіативності ігрових ситуацій для охоплення ширшого спектра почуттів та соціальних сценаріїв;
- активної позиції дорослого, який не нав'язує готових рішень, а спрямовує дитину до самостійного емоційного усвідомлення;
- поступовості, що забезпечує плавне ускладнення емоційно насичених дій.

2. Методичні завдання педагога щодо формування окремих компонентів ЕЦК

2.1. Розвиток емоційної чутливості

Мета роботи – поглиблення здатності дитини розпізнавати власні емоційні стани, розуміти їхню причину та проявляти вербальні або невербальні засоби вираження емоцій. Педагогові доцільно організовувати:

- сенсорно-емоційні ігри, що передбачають використання карток емоцій, «емоційного кола», сюжетів з неоднозначними емоційними ситуаціями;
- імітаційні вправи, де дитина «оживляє» емоцію через міміку, рухи, інтонацію;
- моделювання коротких емоційних сцен, які допомагають дитині диференціювати близькі за проявами емоції (здивування – настороженість, радість – збудження).

Такі ігрові форми сприяють розвитку емоційного словника, формуванню здатності до самоідентифікації переживань.

2.2. Формування емпатійності.

Розвиток емпатії передбачає виховання здатності розуміти емоційний стан іншої людини, співпереживати їй та регулювати власну поведінку у відповідності до емоцій партнера. Ефективними є:

- сюжетно-рольові ігри кооперативного типу («Лікарня», «Порятунок друга», «Школа тварин»), у яких дитина має можливість виконувати ролі помічника, опікуна, друга;
- ігри з моральним вибором, де учасникам необхідно зважити емоційний стан персонажів і прийняти рішення, що мінімізує негативні переживання інших;
- парні ігри-взаємодії, які потребують узгодженості дій, прийняття темпу партнера та вміння враховувати його стан.

Педагог виконує функцію коментатора та фасилітатора, допомагаючи дітям усвідомити наслідки емоційних вчинків.

2.3. Розвиток ціннісних орієнтацій.

Метою є формування первинних моральних критеріїв, розвиток розуміння загальнолюдських цінностей та вміння застосовувати їх у грі та щоденному житті. Це реалізується через:

- ігри з етичним наповненням, де діти аналізують вчинки персонажів, співвідносячи їх із категоріями добра, справедливості, відповідальності;
- колективні конструктивні ігри, під час яких діти спільно формують правила, домовляються про розподіл ролей, несуть відповідальність за спільний результат;
- використання фольклорних та казкових сюжетів, зокрема українських народних казок, у яких відображено ціннісні моделі поведінки.

Завдяки таким формам відбувається інтеріоризація моральних норм і закріплюється позитивна соціальна поведінка.

2.4. Формування навичок емоційної саморегуляції

Для дітей 5–7 років важливо навчитися контролювати інтенсивність емоцій, стримувати імпульсивні реакції та обирати соціально прийнятні способи вираження почуттів. Педагогові рекомендується:

- використовувати ігри-драматизації, що дають змогу програвати ситуації фрустрації, конфлікту, збудження та шукати альтернативні шляхи реагування;
- упроваджувати ігрові техніки самозаспокоєння (дихальні вправи, ритмопластичні рухи, релаксаційні ігри «спляче звірятко», «легкий вітерець»);
- пропонувати ігри з чіткими правилами, де успіх залежить від здатності зберігати самоконтроль, слідувати інструкції та дотримуватися послідовності дій («Світлофор», «Зупинись – подумай»).

Саморегулятивні ігри сприяють опануванню механізмів емоційного гальмування та переключення.

Організаційно-методичні умови ефективного застосування ігор.

Результативність формування ЕЦК значно зростає за умов дотримання таких методичних положень:

Системність і повторюваність – педагог забезпечує регулярність ігрових ситуацій, у яких дитина має можливість спостерігати, аналізувати та проживати різні емоційно-ціннісні стани.

Особистісно орієнтована взаємодія – особливості темпераменту, рівень комунікативного розвитку та емоційна стабільність дитини мають враховуватися під час добору ігор.

Рефлексивний супровід гри – після завершення діяльності педагог організовує коротке обговорення, під час якого діти вербалізують власні почуття і роблять емоційно-моральні висновки.

Партнерська позиція дорослого – педагог виступає не контролером, а співучасником, який демонструє емоційні зразки та підсилює позитивні наміри дитини.

Опора на реальні ситуації дитячого життя – ігрові сюжети мають бути наближені до соціального досвіду дітей (взаємодія з однолітками, правила спільної діяльності, вирішення конфліктів).

Взаємодія з батьками як складова формування ЕЦК.

Формування емоційно-ціннісної компетентності є результатом узгодженої роботи педагогів та сім'ї. Доцільно:

- рекомендувати батькам домашні ігри, спрямовані на обговорення емоцій, добір альтернативних рішень, підтримку партнерської взаємодії;
- пропонувати спільне читання та інсценізацію казок;
- організовувати консультації щодо послідовних підходів до емоційного реагування на дитячі переживання;
- здійснювати спостереження за емоційною поведінкою дитини як у ЗДО, так і в сім'ї, узгоджуючи педагогічні впливи.

Очікувані результати впровадження методичних рекомендацій.

Систематичне застосування ігрової діяльності для розвитку ЕЦК сприятиме:

- активному збагаченню емоційного досвіду дитини;

- підвищенню чутливості до станів інших, формуванню емпатійної поведінки;
- розвитку моральних установок і здатності орієнтуватися в ситуаціях морального вибору;
- формуванню механізмів емоційної саморегуляції, що забезпечать психологічну готовність до школи;
- гармонізації міжособистісних стосунків та підвищенню емоційної стійкості дітей.

Додаток Д

Перевірка сформованості емоційно-ціннісної компетентності (ЕЦК) у дітей 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах експерименту за критерієм χ^2 Пірсона.

Перевірка сформованості емоційно-ціннісної компетентності (ЕЦК) у дітей 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах експерименту (ЕГ – 19, КГ – 19) за критерієм χ^2 Пірсона.

Мета аналізу. Визначити, чи відрізняється розподіл рівнів ЕЦК між ЕГ і КГ на кожному етапі дослідження.

Рівні ЕЦК: низький, середній, високий (3 категорії).

Статистична перевірка: критерій χ^2 Пірсона для таблиць спряженості (2×3).

Гіпотези: - Н₀: розподіли рівнів ЕЦК у групах однакові. - Н₁: розподіли різняться статистично значуще. формула для розрахунку критерію

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

де

- O_{ij} — емпіричні (спостережувані) частоти,
- E_{ij} — очікувані частоти,
- $\sum$ — підсумовування за всіма клітинками таблиці.

Очікувані частоти обчислювалися за формулою:

$$E_{ij} = \frac{n_{i.} \cdot n_{.j}}{n}$$

де

- $n_{i.}$ — сума частот по рядку,
- $n_{.j}$ — сума частот по стовпцю,
- n — загальна кількість спостережень.

Кількість ступенів свободи визначалася за формулою:

$$df = (r - 1)(c - 1)$$

де

- r — кількість рядків,
- c — кількість стовпців.

Критичне значення критерію χ^2 бралось з таблиці критичних значень при рівні значущості $\alpha = 0.05$.

Таблиця Д.1.

Фактичні частоти (О) за рівнями ЕЦК на констатувальному етапі.

Група / Рівень	Низький	Середній	Високий	Разом
ЕГ (n=19)	9	8	2	19
КГ (n=19)	8	9	2	19
Разом	17	17	4	38

Таблиця Д.2.

Очікувані частоти (Е) та проміжні обчислення $((O-E)^2/E)$ на констатувальному етапі.

Група / Рівень	Низький	Середній	Високий	Разом
ЕГ (очік.)	5.5	9.5	4.0	19
КГ (очік.)	5.5	9.5	4.0	19
Разом	11	19	8	38

Таблиця Д.3.

Фактичні частоти (О) на контрольному етапі.

Група / Рівень	Низький	Середній	Високий	Разом
ЕГ (очік.)	5.5	9.5	4.0	19
КГ (очік.)	5.5	9.5	4.0	19
Разом	11	19	8	38

Таблиця Д.4.

Контрольний етап частоти (Е) і проміжні обчислення $((O-E)^2/E)$

Клітинка	О	Е	$(O-E)^2/E$
ЕГ–низький	2	5.0	1.8
ЕГ–середній	10	9.5	0.0263
ЕГ–високий	7	4.5	1.3889
КГ–низький	8	5.0	1.8000
КГ–середній	9	9.5	0.0263
КГ–високий	2	4.5	1.3889
$\Sigma \chi^2$			6.83

На контрольному етапі встановлено статистично значущі відмінності ($\chi^2_{\text{емп}} = 6.83 > 5.99$) різниця статистично значуща ($p < 0.05$), що підтверджує ефективність формувального впливу.

Сертифікати участі в кофереціях, семінарах



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КЗ «НІКОПОЛЬСЬКИЙ ФАХОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ» ДОР

СЕРТИФІКАТ

№ 0069/к-2025
засвідчує, що

Дідовець Інна Леонідівна

взяв (взяла) участь у IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції
«ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР»

Кількість годин: 12 годин/0,4 кредити ECTS

23 травня 2025р.
м. Нікополь

В.о. директора коледжу,
кандидат педагогічних наук



Любов КРАМАРЕНКО

IST № 24/1204-013

0,2 ECTS credits

CERTIFICATE OF PARTICIPATION



Inna Didovets

participated in the VII International Scientific and Theoretical Conference
Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives
12.04.2024 | Vilnius, Republic of Lithuania

and published scientific paper in the Collection of scientific papers «SCIENTIA»
with DOI 10.36074/scientia-12.04.2024 and ISBN 979-8-88955-782-1 (series) Bowker

The conference is included in the Academic Resource Index ResearchBib catalog and UKRISTEI catalog (Certificate № 76 dated January 5, 2024).



President of the International
Center of Scientific Research
MIRIAM GOLDENBLAT
www.scientia.report



IST № 25/2103-004

0,5 ECTS credits

CERTIFICATE OF PARTICIPATION



Inna Didovets

participated in the VIII International Scientific and Theoretical Conference

Scientific forum: theory and practice of research

21.03.2025 | San Francisco, USA

and published scientific paper in the Collection of scientific papers «SCIENTIA»

with DOI 10.36074/scientia-21.03.2025 and ISBN 979-8-89660-286-6 (series) Bowker

The conference is included in the Academic Resource Index ResearchBib catalog and registered in the UkrISTE database (Certificate № 119 dated January 6, 2025);



President of the International
Center of Scientific Research
Registration number in the Unified Register of Public Associations: 1499141

MIRIAM GOLDENBLAT

www.scientia.report



**Довідка про впровадження матеріалів наукового дослідження в
Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 26.**