

**ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»**

**МАТЕРІАЛИ
IV Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених**

(5 листопада 2024 року)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СІМЕЙНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Збірник матеріалів
IV Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 4
5 листопада 2024 року

Одеса
Видавництво ТОВ «Лерадрук»
2024 рік

Рекомендовано до друку Вченою радою університету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»: збірник матеріалів IV Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (5 листопада 2024 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2024. Вип. IV. 301 с.

Організаційний комітет:

- | | |
|----------------|---|
| Богущ А. М. | — дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова); |
| Бабчук О. Г. | — кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (заступник голови); |
| Кавиліна Г. К. | — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (відповідальний секретар); |
| Булгакова О.Ю. | — доктор психологічних наук, доцент, декан факультету дошкільної педагогіки та психології; |
| Левицька М.І. | — методист кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології |

Матеріали збірника відображають наукові дослідження і їх результати, здобуті в процесі науково-дослідної роботи студентів та молодих науковців, які навчаються у закладах вищої освіти України.

Відповідальність за зміст, точність цитат, прізвищ і представлених даних несе автор.

Технічне редагування матеріалів збірника — О.І. Кисельова.

<i>Сторож В. В.</i> Лепбук – інноваційна технологія дошкільного навчання.....	160
<i>Berezovska L.</i> Professional readiness of preschool education teachers for innovative activities.....	168
<i>Lysenko O. M., Melnychuk N. M.</i> Internationale politik zum schutz von flüchtligen und migranten.....	173
<i>Cojocari L., Ohrimenco (Boțan) A.</i> Valorizarea jocului-călătorie în familiarizarea copiilor cu diversitatea naturii.....	181

Розділ III. Особливості інклюзивних підходів

<i>Корзун Л. М.</i> Особливості розвитку та інклюзивне навчання дітей з порушенням інтелекту.....	196
<i>Кузнецова Т. М.</i> Інклюзивна практика у системі дошкільної освіти.....	203
<i>Літовченко О. В., Василенко А. І.</i> Особливості пізнавальної активності в дітей з порушеннями мовлення....	210
<i>Тубичко Ю. О.</i> Психолого-педагогічна готовність майбутніх фахівців до роботи у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою роботи.....	218
<i>Kovylyna V., Lepykh T.</i> Features of inclusive practice.....	226

Розділ IV. Професійні якості майбутніх фахівців дошкільних закладів

<i>Зоткіна Ю. С.</i> Розвиток толерантності в дошкільному віці.....	232
<i>Кавиліна Г. К.</i> Психологія емоційних станів та управління ними у дітей старшого дошкільного віку.....	238
<i>Кримова Н. О., Бирка А. В.</i> Формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку: проблематика та психолого-педагогічні рішення.....	244
<i>Кримова Н. О., Розумна-Ребдело С. В.</i> Дивергентне та конвергентне мислення в контексті творчого процесу...	249
<i>Панасюк Л.</i> Аналіз підходів до вивчення професійного самовизначення майбутніх фахівців.....	256

ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К.пед.н., доц. Г. К. Кавиліна

Емоційний стан дитини старшого дошкільного віку, особливо дитячі страхи, є універсальним явищем, пов'язаним не лише з особистістю дитини, але й з фізичною трансформацією емоційної та когнітивної сфер. Однак на сьогоднішній день залишаються без відповіді такі питання: якою мірою на механізми емоційних реакцій впливають мінливі соціальні обставини, і якою мірою ці обставини впливають на перелік «позитивних» і «негативних» емоційних станів, які переживають діти; соціокультурна обумовленість дитячих страхів та їхня роль у формуванні емоційних станів. Що таке соціальна обумовленість і яка роль дитячих страхів у формуванні емоційних станів дитини? Яку роль відіграє дитячий страх як феномен саморегуляції дітей старшого дошкільного віку в соціальному просторі? Яку роль відіграє емоційний досвід дітей старшого дошкільного віку у розпізнаванні та описі емоцій, а також у розумінні емоцій, що їх викликали?

Тип психічного стану визначається наявністю певної якості (модальності), яка в ньому переважає; якщо психічний стан містить яскраво виражені почуття, емоції, специфічні настрої та афекти, то це афективний стан. Як відомо, психічний стан – це загальна характеристика психічної діяльності за певний проміжок часу, що вказує на особливості протікання психічних процесів відповідно до реальних об'єктів і явищ, попередніх станів і психічних особливостей індивіда. Емоційні стани, які є окремими випадками психічних станів, відіграють важливу адаптивну роль, координуючи та організовуючи діяльність суб'єкта у важливих життєвих ситуаціях, але можуть бути і дезорганізуючою силою.

До кінця дошкільного віку дитина набуває певного

емоційного досвіду і, зокрема, розвивається здатність розрізняти емоції, тобто розпізнавати «справжні» (внутрішні) та зовнішні прояви емоцій, формуються соціальні емоції та здатність стримувати бурхливі та різкі емоційні прояви. У спілкуванні із зовнішнім світом розвивається емоційна сфера дитини і, відповідно, всі людські емоції виникають у контексті спілкування дитини з іншими людьми [4, 5]. Змінюються основні види діяльності, розширюється коло обов'язків, з'являються нові вимоги, збільшується кількість емоційно стресових ситуацій, які потребують від дитини вміння їх долати.

Дослідження емоційної сфери та здатності до регуляції емоційних станів у дітей старшого дошкільного віку визначено на основі базових положень про природу людської психіки. Це положення дозволяє розглядати тему в контексті загальних проблем психічного розвитку дітей.

Дослідження вітчизняних психологів показують, що психічний розвиток дитини значною мірою визначається її емоційним здоров'ям. Емоційна вразливість та реактивність на все яскраве, незвичне та барвисте відзначається як характерна риса дітей старшого дошкільного віку [1, 4, 5].

У взаємодії з однолітками та дорослими старші дошкільники емоційно дорослішають (знижуються імпульсивні реакції, співвіднесення соціальних норм та емоцій), формують емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, розвивають емоційну відстороненість (здатність сприймати емоційний стан інших) та набувають навичок соціальної взаємодії з групою однолітків. Діти стримуються у вираженні почуттів розчарування, роздратування та заздрості, а вираження негативних емоцій, особливо в групі, є небажаним і засуджується їхніми однолітками. Навчившись контролювати свої емоції, дошкільники зможуть виражати свої негативні почуття у вербальних формах (лайка, прокльони, звинувачення), а не в кінетичних (бійка, штовхання один одного). У цьому ж віці вони також зможуть виражати такі відтінки емоційної експресії, як сарказм і глузування.

Страх як емоція, що виникає в ситуаціях, коли біологічному або соціальному існуванню індивіда загрожує небезпека, як емоція, спрямована на реальне або уявне джерело небезпеки, як психічний стан, що виникає на основі інстинкту самозбереження, як реакція на реальну або уявну небезпеку, як найбільш біологічно обумовлена емоція, відображення потреби в уникненні небезпеки. Страх трактується як первинна емоція, що викликається неминучою небезпекою і супроводжується прагненням до втечі.

Існують деякі зв'язки між страхом та іншими емоційними станами.

Тривога часто виступає у вигляді очікування негативних подій або загроз, які можуть виникнути у майбутньому. Страх може бути відчутним як реакція на конкретну небезпеку або загрозу, тоді як тривога може бути більш загальним та невизначеним почуттям тривоги щодо майбутнього.

У реальному повсякденному житті частіше присутні елементи як страху, так і тривоги, а переважання того чи іншого залежить від психічної структури особистості, життєвого досвіду та обставин. А. С. Співаковська розрізняє страх і тривожні стани. Вона визначає страх як «специфічний гострий емоційний стан», особливу сенсорну реакцію, яка проявляється в небезпечних ситуаціях. Страх викликається неминучою небезпекою. На думку авторки, тривога – це переживання невизначеної та віддаленої небезпеки. Підкреслюється, що страх однаково притаманний усім, тоді як тривога «проявляється по-різному у різних людей» і залежить від ступеня тривожності. Водночас пояснюється тісний взаємозв'язок між цими двома поняттями: «Страх у багатьох дітей викликається не страшними образами, а зростанням тривоги, що стоїть за ними».

Грунтовний огляд, проведений А. М. Прихожан, дозволяє зробити висновок, що в сучасній психологічній літературі тривога і страх розмежовуються. Поняття «страх» використовується, «коли мова йде про переживання, які мають однаково

конкретні об'єкти, реальні або ірраціональні, уявні, доречні або недоречні», тоді як поняття «тривога» і «невпевненість» використовуються тоді, коли такі об'єкти не виділяються.

Питання розмежування понять страху і тривоги в психології залишається неоднозначним. Загалом, страх спрямований на конкретний об'єкт або подію, тоді як тривога розглядається як загальний афективний стан. Страх – це реакція на наявну небезпеку, тоді як тривога – це реакція на передбачувану або очікувану небезпеку. Таким чином, основна відмінність між страхом і тривогою полягає в тому, що страх базується на об'єкті і є реакцією на конкретну і певну небезпеку, тоді як тривога – це неприємне «погане» почуття без видимої причини.

Експеримент складався з трьох етапів. Перший етап (вступний) передбачав встановлення емоційного контакту з учасниками експериментального дослідження з метою встановлення з ними довірливих стосунків. Перший етап дослідження показав, що всі категорії дітей, які ми обрали, мають одну спільну рису. Вони приборкують, заспокоюють або висміюють свої страхи для того, щоб відчутти себе менш наляканими. Зображуючи свої страхи, майже всі діти несвідомо займаються самотерапією, додаючи до образу свого страху деталі та елементи власного одягу, ніби кажучи: «Він схожий на мене, він не завдасть мені шкоди».

Метою другого етапу було проведення формувальних занять. Перед проведенням групових занять психолог складав карту емоційного благополуччя/неблагополуччя кожної дитини (емоційний профіль; розташування психічної активності дитини при переживанні емоції страху: вербальний, метафоричний та соматомоторний зміст і динамічні аспекти; виникнення емоційних станів; переживання страху) Вимірювання різних проявів (багатовимірний підхід)).

У процесі ознайомлення дітей зі світом емоцій ми проводили роботу над кожним елементом багатовимірного комплексу емоційної експресії з урахуванням отриманих діагно-

стичних даних. У просторовому компоненті досліджували небезпечні та безпечні місця в навчальному житті та позакласній діяльності, а в часовій ретроспективі аналізували позитивний та негативний досвід (з минулого в теперішнє та в майбутнє) для формування орієнтирів саморегуляції.

Розроблена програма включала різноманітні корекційно-розвиткові техніки та методи: розігрування драматичних міні-сцен, «десенсибілізація» (поступове «звикання» до об'єкта (ситуації) страху дитини в процесі заняття), про безстрашних героїв, які долають усі труднощі та випробування створення казок та історій, тематичне малювання, ігри-драматизації, лялькові вистави, розігрування умовних життєвих ситуацій, що моделюють адекватну поведінку в ситуаціях, які колись лякали дитину.

Порівняльний аналіз і оцінка результатів контрольної та експериментальної групи до і після проведених занять дали змогу констатувати позитивний ефект розробленої програми з формування саморегуляційного репертуару дітей старшого дошкільного віку.

Кількість дітей в експериментальній групі, які могли правильно розпізнавати та інтерпретувати різні емоційні стани, збільшилася (з 54,1% до 91,6%, значуща різниця 0,0128). Досліджувалися такі емоції: радість, смуток, здивування, страх, сумнів, роздуми, сором, зарозумілість, відраза, гнів і лють.

У контрольній групі також спостерігалось зростання показників, але різниця була незначною порівняно з експериментальною групою. Це підтверджує зроблені раніше припущення про прояв характеристик афективного стану у відповідних конкретних ситуаціях. Тобто, в залежності від ситуації одні характеристики афективного стану проявляються (виходять на перший план), а інші зберігають лише можливість прояву.

Іншим напрямом було формування у дошкільників здатності адекватно виражати свої емоційні стани через імітацію, пантоміму та фізичні рухові реакції (наприклад, емоцій-

ні рухи тіла, розігрування виразних кольорових історій, «мовчазні» міні-спектаклі, театралізація емоцій). До початку тренінгу і в контрольній групі (62,5%), і в експериментальній (72%) були труднощі з вираженням своїх емоцій. Після формувального експерименту їхні показники мали тенденцію до зростання (66,5% та 87,5% відповідно). Дещо вищі показники в контрольній групі можна пояснити тим, що сама ситуація дослідження емоційного стану дітей у контрольній групі викликала інтерес до цього питання і, відповідно, мала вплинути на показники.

Таким чином, наприкінці дослідження було виявлено, що діти експериментальної вибірки здатні розпізнавати та інтерпретувати емоції, виражати свої емоційні стани за допомогою міміки та пантоміміки (статичної та динамічної), адекватно інтерпретувати емоційні стани інших, виявляти співчуття та емпатію, а також керувати своїми емоціями соціально прийнятними способами. Значно позитивні результати були виявлені в розвитку їхніх здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. Ю. Психологічні особливості прояву сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2020. № 9(54). С. 21–31.

2. Зливков В. Л., Завгородня О. В., Лукомська С. О., Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія. Київ.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. 259 с

3. Ладижинська О. В. Поняття «арт-терапія» в освітньому процесі. Ізотерапія, як складова арт-терапії в корекційній роботі з дошкільниками. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 79–85.

4. Михайлишин У. Б., Ільїна В. М. Вплив акцентуацій характеру на агресивну поведінку підлітків. *Теоретичні і*

практичні проблеми психології та соціальної роботи. 2021. Вип. 2(55). С.83-100.

5. Петяк О. В. Особливості активізації внутрішніх ресурсів дітей у кризових станах. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Київ, 2021. Том 32 (71). № 1. С.115-120.*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПРОБЛЕМАТИКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ

**К.психол.н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка А. В. Бирка**

У сучасному світі, який зазнає постійних соціальних, економічних та культурних змін, формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку набуває особливої важливості. Цей процес є фундаментальним для подальшого розвитку особистості дитини, впливає на її соціальну адаптацію, формування самосвідомості та самовизначення в майбутньому. Питання ідентичності не до кінця вивчене в динаміці розвитку дітей дошкільного віку. Загалом не існує чітких стратегій, методик, рекомендацій щодо виховання особистісної ідентичності. Зокрема, у контексті української системи дошкільної освіти, проблема формування ідентичності є актуальною через необхідність створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, здатної до самостійного прийняття рішень і соціальної інтеграції. Тому, вивчення процесу формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, а також визначення педагогічних умов, що сприяють ефективності цього процесу, є першочерговим питанням у психолого-педагогічній практиці.

Наукове дослідження проблеми формування особистіс-