

6. Subbotskyi, E.V. (1976). *Psykholohyia otnoshenyi partnerstva u doshkolnykov [Psychology of partnership relations among preschoolers]*. Moscow: Yzd-vo Mosk. un-ta, 144 s. [in Russian].
7. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Vybrani tvory v piaty tomakh [Selected works in five volumes]*. Kyiv. Vol. 4. 550 s. [in Ukrainian].
8. Shyshak, O. (2005). *Maty yak seredovyshche psykholohichnoho rozvytku dytyny: poniattia pro materynski funktsii [Mother as an environment for the child's psychological development: the concept of maternal functions]*. S.D. Maksymenko (Ed.). *Problema zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii [The problem of general and pedagogical psychology]*. (Vol. VII, issue 12), (pp. 394–402). Kyiv. [in Ukrainian].

**УДК 195.95**

## **РОЗУМІННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЕМОЦІЙ**

**Гулько Ю.А.**

**кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психології творчості,**

**Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

*Розуміння дошкільниками як власних емоцій так і емоцій інших людей може протікати на рівні впізнавання, пригадування і на рівні мислення. При домінуванні процесів пам'яті розуміння емоцій дуже часто протікатиме як домислювання. Розуміння дітьми кожної конкретної емоції можна розглядати як складний рухливий когнітивний конструкт. Компонентами цього конструкту є образні уявлення, поняття, судження про прояв емоцій та причини їх появи, а також нечіткі, розпливчасті знання про можливі причини появи емоцій. Набуті дітьми знання виступають тим провідним смисловим орієнтиром, що дасть можливість дитині зрозуміти нові прояви емоцій. Зміна провідних смислових орієнтирів, на які опираються діти при розумінні емоцій (а отже і розвиток розуміння), відбувається завдяки дитячій надситуативній активності та соціальному експериментуванню.*

**Ключові слова:** розуміння емоцій, когнітивне конструювання, провідні орієнтири, надситуативна активність, соціальне експериментування.

**Гулько Ю.А. ПОНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЭМОЦИЙ.**

*Понимание дошкольниками как собственных эмоций, так и эмоций других людей, может протекать на уровне узнавания, припоминания и на уровне мышления. Понимание детьми каждой конкретной эмоции можно рассматривать как сложный подвижный когнитивный конструкт, который состоит из образных представлений, суждений про внешние проявления эмоций и причины их появления, а также нечеткие расплывчатые знания о возможных причинах появления эмоций. Ведущие субъективные ориентиры, которым следуют дошкольники при понимании эмоций, обусловленные как собственным отношением к тому, что воспринимается, так и имеющимися у ребенка знаниями. Изменение ведущих ориентиров, на которые опираются дети при понимании, происходит благодаря проявлениям надситуативной детской активности и социальному экспериментированию.*

**Ключевые слова:** понимание эмоций, когнитивное конструирование, ведущие ориентиры, надситуативная активность, социальное экспериментирование.

**Gulko Yu. A. UNDERSTANDING OF EMOTIONS BY PRESCHOOL CHILDREN.**

*Understanding by preschoolers of their own emotions and emotions of other people can proceed at the level of recognition, remembering and at the level of thinking. With the dominance of memory processes, emotions' understanding will often occur as speculation. Understanding by the children of each particular emotion can be observed as a complex, dynamic cognitive construct. The components of this construct are the children's representation of about the possible external display and specific knowledge of the cause-effect relation in the display of certain emotions. The leading guidelines, followed by preschoolers in the understanding of emotions, are mostly subjective and caused by the own attitude to what is perceived and by the available knowledge of a child.*

*Acquired knowledge is the leading semantic guideline that will enable the child to understand new displays of emotions. Changing of the leading semantic guidelines, which children rely on when understanding the emotions (and hence the development of understanding), are the result of children's supersituative activity and social experimentation. Due to the suprisituative behaviour, the child spontaneously introduces into social situations, where emotions appear, its knowledge in various spheres, sometimes even extremely remote, and as a result can successfully act in such situations. Preschooler's social experiments are always aimed at understanding and creating new knowledge about the emotions of others, about socially accepted norms of behaviour, about the social environment in general in which he lives, in the broadest sense – aimed at the child's socializing.*

**Keywords:** *understanding of emotions, cognitive constructing, leading guidelines, supersituative activity, social experimentation.*

**Постановка проблеми.** Проблематика розуміння здебільшого розглядається у контексті набуття школярами нових знань, розуміння інформації поданої у вербальній та образній формах, зокрема це розробки, виконані науковою школою Г.С. Костюка (Балацька Л.К., Дубовис-Арановська Д.М., Косма Т.В., Тарашанська Р.Ю., Титаренко І.І. тощо). Розуміння дошкільниками нової інформації стало вивчатися лише в останні роки у зв'язку з новими завданнями, поставленими перед сучасною дошкільною освітою. Увага дослідників зосередилась на старших дошкільниках в контекстах як їх загального психологічного розвитку, так і у контексті проблеми готовності дітей до школи. Відомо, що дошкільний вік являється віком активного розвитку предметно-практичного експериментування (за М.М. Подьяковим) та ігрової діяльності (Д.Б. Ельконін) і в цих провідних видах розвиваються і відповідно набувають нової якості розумові процеси, в тому числі і процеси розуміння емоцій. Окремо треба сказати, що дошкільний вік – період активної соціалізації дитини, яка не може бути ефективною без оцінювання і розуміння дитиною як власних емоцій та почуттів, так емоцій і почуттів інших людей. Викладене

вище обумовлює актуальність дослідження специфіки розуміння дошкільниками емоцій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Найбільш ґрунтовні дослідження емоційної сфери дитини у вітчизняній науці належать О.І. Кульчицькій. Зокрема її дослідженнями показано, що процес диференціації емоцій у дітей раннього і дошкільного віку відбувається завдяки саме пізнавальним структурам психіки [1]. В дослідженнях І.М. Кареліної, виконаних останніми роками, процес розуміння емоцій розглядається як різновид соціальної перцепції і показані вікові зміни розуміння емоцій дітьми протягом всього дошкільного дитинства, які відбуваються завдяки ведучій ролі осмислення [2]. Зараз особливої актуальності набирають дослідження емоційної сфери дитини в контексті розробки проблематики емоційного інтелекту. Найбільшого розповсюдження у науковому середовищі здобули модель емоційного інтелекту Рувена Бар-Она та модель Джона Мейера і Пітера Селовея. І хоча правомірність виділення соціального та емоційного видів інтелекту досі залишається дискусійним питанням, однак, визначаючи його суть, сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, в першу чергу, спираються на відоме положення сформульоване Л.С. Виготським про єдність афекту та інтелекту і позначають цей вид інтелекту як особливу опосередковану узагальнену пізнавальну діяльність (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсін). Емоційний інтелект розглядається як важлива складова соціального інтелекту розвиток якого дозволяє дітям успішно взаємодіяти з іншими різними дітьми і дорослими, вирішуючи нові інтелектуальні та творчі задачі. Адаптаційні варіанти тестів емоційного інтелекту (О.О. Сергієнко, І.І. Ветрова) вдало застосовуються у сучасній практиці. Хоча емоційний інтелект характеризується широким набором здібностей, майже кожна з них передбачає здатність до розуміння, а саме: розуміння своїх емоцій і почуттів; розуміння емоцій і почуттів інших дітей і дорослих. Навіть коли в структурі емоційного інтелекту дослідники не виділяють розуміння як провідний процес, проте без нього неможливо

функціонування інших його важливих складових, наприклад, таких як усвідомлення своїх почуттів і управління ними, емпатія та ін.

У стихійно виникаючих умовах (тобто в ситуаціях не організованих психологами та педагогами) процес розуміння обумовлюється, в першу чергу, віковими особливостями сприйняття і мислення. Егоцентричність мислення дошкільника (описана Ж. Піаже), не дозволяє йому розуміти різні нові соціальні ситуації (в яких проявляються емоції) враховуючи інші точки зору, інші почуття, емоційні стани тощо. У той же час відомо, що інколи переформулювання проблемної ситуації призводить до того, що дитина стає здатною зрозуміти іншу точку зору (М. Доналдсон, М. Хьюз). Дослідження вітчизняних вчених (Д. Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, Л.Ф. Обуховой та ін.) також свідчать про те, що за допомогою спеціально організованої системи навчання можна розвивати здатність дошкільників до децентрації, тобто до розуміння і прийняття інших можливих точок зору, бачення інших орієнтирів на які можна спиратися при розумінні складної інформації. Як відомо, розуміння – процес, який обумовлений мнемічними здатностями. Ю.К. Корнілов так і позначає процес розуміння як пізнавальну взаємодію системи знань людини та інформації, яка надходить. В.В. Знаковим показано, що розуміння може протікати при домінуючій ролі перцептивних, мнемічних, або ж при домінуванні мисленневих процесів. В той же час рядом сучасних досліджень показано як розуміння нової задачі відбувається як процес творчий (Н.А.Ваганова, А.Б.Коваленко).

**Метою** даною публікацією є спроба підійти до розкриття проблеми розуміння дітьми емоцій і почуттів в контексті теорії творчої конструкторології (Моляко В.О.), що дасть можливість знайти нові шляхи її розв'язання. Сучасні дослідження показують як діти дошкільного віку створюють нові інформаційні конструкти по аналогії і шляхом комбінування (Біла І.М., Ваганова Н.А.). І у своїй роботі ми робимо спробу розглядати процес розуміння емоцій як творчий процес конструювання дитиною нового смислового конструкту.

**Виклад основного матеріалу.** В нашому дослідженні взяли участь 15 дітей п'ятого року життя. Згідно із даними І. О. Кареліної саме на п'ятому році життя емоційний стан людини стає для дітей значущим елементом пізнання і діти намагаються з'ясувати причини появи емоцій. Проведене дослідження складалось з двох етапів. На першому етапі досліджувалось розуміння дітьми власних емоційних станів і причин, що їх викликають. На другому етапі досліджувались особливості розуміння емоцій інших людей.

Отже, на етапі дослідження того, як протікають процеси розуміння дошкільниками власних емоцій, ми пропонували дітям розігрувати сценки із пальчиковими ляльками. Від імені лялькового героя задавалися питання ляльковому герою, роль якого грала дитина. З початку діалог ляльок будувався так, щоб дитина назвала якомога більше ситуацій, які викликали в неї певну емоцію. Так визначалося чи правильно дитина визначає зовнішній прояв емоції і співвідносить із ситуаціями що їх викликали. Встановлено, що розуміння дошкільниками емоцій може протікати при домінуванні різних пізнавальних процесів. Дослідженнями вітчизняних науковців показано, як процеси розуміння протікають на рівні впізнавання, пригадування і на рівні мислення (А.Б.Коваленко, Л.А. Моїсеєнко). При домінуванні процесів сприймання діти описували зовнішній прояв емоції, по суті перераховували її характеристики і свої дії. Для оцінювання розуміння емоцій при домінування процесів пам'яті, дітям задавалися питання «Ти можеш пригадати ситуації, коли тобі було радісно? / страшно, цікаво, коли ти злився / і підраховувалась кількість відповідей, що дала дитина на питання. Розуміння на рівні пам'яті дуже складний інтелектуальний процес. Межа між пригадуванням і мисленням нечітка. Часом, дитині для того, щоб пригадати й оцінити і назвати ситуацію як ту, що викликала певні емоції – треба подумати.

При домінуванні процесів пам'яті розуміння емоцій дуже часто протікає як *домислювання*. Первинне загальне сприйняття прояву емоції породжує перші думки про неї, те, що вона означає, чому виникла... Домислювання відбувається по аналогії з тим, що добре відомо дитині. По суті, це передумова

такого розуміння, що повинне розвинути як процес, що спирається не лише на ті смислові установки, що наявні у малюка, а й такий, що породжує нові смисли.

Наступна частина гри – діалогу будувалась так, щоб малюк сам конструював ситуації, що викликають певну емоцію, або згладжував її, як в ситуаціях «страх», «злість, образа» та ін. На цьому етапі розуміння емоцій повинно протікати як творчий процес конструювання нових соціальних ситуацій в яких ці емоції проявляються, підсилюються або невілюються. Іншими словами, мова йшла про створення ситуацій в яких породжуються певні емоції. Фіксувалися і оцінювалися відповіді дітей на наступні питання: «Давай придумаємо, що ти можеш зробити, що б нам з тобою стало радісно». «Що зробити, щоб злий вовк втік і не лякав наших друзів?» «Що треба зробити, щоб малюки не нудьгували, а їм стало цікаво» тощо. Питання задавалися в процесі діалогу ляльок і будувались так, щоб не викликати у дітей негативні емоції злості (образи) або страху, а направити мислення дитини на створення конструктивних ситуацій в яких проявляються позитивні емоції.

Кількісний показник, за яким оцінювалися відповіді дитини – легкість або швидкість розуміння. Для його визначення підраховується кількість запропонованих дитиною ідей. Також відповіді оцінювались за якісними показниками. Наступний показник – оригінальність створенної ситуації. Згідно із Дж.Гілфордом та Е. Торенсом, визначався як здатність продукувати ситуації, незвичайні відповіді, нестандартність. Рівень оригінальності (висока, середня, низька) визначався по тому, скільки разів в межах вибірки зустрічається подібний сюжет ситуації. Якщо один раз – високий рівень оригінальності, не більше трьох разів – середній рівень і більше трьох разів – низький рівень оригінальності.

На другому етапі досліджувалось розуміння дітьми емоцій інших людей. Дітям пропонувалися розглянути малюнки В.Сутєєва до відомої їм книги «Пригоди Піфа». Герої серії малюнків що пропонувались, виражали певний емоційний стан, однак причини його виникнення були не очевидні. На

малюнках було зображено як хлопчик Дуду запряг песика Піфа у візок. Хлопчику весело їхати, а песику тяжко вести. На наступному малюнку песик швидко везе возик і він вже веселий, а хлопчик переляканий. Потім хлопчик пропонує песику сіно, як справжньому конику – песик ображений». Дітям пропонувалось описати те, що відчують герої і назвати причини їх такого стану. Увага зверталась на те, як песик перетворив сумну для себе ситуацію на веселу. У відповідність із прояву процесів розуміння на рівні сприймань та пригадувань, на рівні домінування мисленневих операцій і на найвищому рівні – творчому розумінні [3], ми виділили наступні рівні розуміння емоцій, що проявляється у героїв малюнку:

1- й рівень розуміння – перерахування, коли дитина просто перераховує емоції або дії героїв зображених на малюнку не називаючи причини, що їх викликали. Наприклад: «Ось собачка, вона везе хлопчика, хлопчик сміється. Хлопчик злякався, а собачці весело» тощо..

2 - й рівень розуміння – встановлення деяких причинно-наслідкових зв'язків між емоціями і вчинками на основі випадкових фрагментів малюнка і (або) суб'єктивних здогадок. На цьому рівні діти дають відповіді такого типу: «Піф помчав швидко, щоб налякати хлопчика», «собачка Піф не бере сіно, бо не хоче їсти». Дошкільники більше орієнтуються на поведінку, викликану емоціями, ніж на самі емоції, тому найчастіше демонструють розуміння другого рівня.

3 - й рівень – творче розуміння, коли дитина виділяє різноманітні зв'язки між емоціями і діями героїв, і в своєму розумінні спирається на найістотніші з них, складає цілісну розповідь про емоційні стани героїв та їх причину.

Приклади творчого розуміння емоцій можна спостерігати у повсякденному житті дошкільників. Скажімо, граючись у пісочниці, дитина підкидає вгору відро із піском. «Пісчаний дощ» несподівано для неї викликає радість всіх присутніх дітей і надалі служить надійним засобом повеселитися самому і повеселити всіх оточуючих дітей. Однак, пісок попадає в очі іншому малюку. Він плаче. Ситуація, яка викликала сміх, тепер викликала сльози, роздратування. Нова інформація, яку отримує малюк в процесі власних



емоційних переживань і в той момент, коли він викликав емоції в інших, поєднується в складний суперечливий конструкт. І щоб поєднати між собою суперечливі дані процес розуміння повинен відбутися як процес творчого смислового конструювання.

З'ясовано, що розуміння дітьми кожної конкретної можна розглядати як складний рухливий когнітивний конструкт, який складається з різних компонентів, що взаємодіють між собою. Компонентами цього конструкту є уявлення дітей про можливий зовнішній прояв емоції (міміку, жести, вербальні прояви, певні вчинки), а також в нього входять знання про причинно-наслідкові зв'язки у прояві певних емоцій. Оцінюючи ситуацію в якій герой проявляє емоції, діти виділяють в ній певні орієнтири обумовлені минулими знаннями. Орієнтири, яким слідує дошкільники при розумінні переважно суб'єктивні, обумовлені як власним відношенням до того, що сприймається, так і наявними у дитини знаннями. Певним чином набуті знання виступають тим провідним смисловим орієнтиром, що дасть можливість зрозуміти певну емоцію. Однак, в процесі нашого дослідження з'ясувалось, що провідні орієнтири у дошкільників досить рухливі утворення, які легко піддаються змінам. Зміна провідних смислових орієнтирів, на які опираються діти при розумінні емоцій, призводять до розвитку процесу розуміння дітьми емоцій.

З'ясовано, що розвиток розуміння емоцій у дітей відбувається завдяки надситуативній активності, коли дитина виходить за рамки ситуації в якій вона вводиться дорослим. Феномен надситуативної активності описаний в працях В.А. Петровського [4]. Дитина, що діє надситуативно перетворює ситуацію в якій вона знаходиться за рахунок введення в неї нових елементів (предметів) та інших людей, змінюючи як їх самих, так і способи дій з ними. По суті, малюк створює нову ситуацію. Надситуативна активність забезпечує не тільки різноманітність соціальних експериментів і їх новизну, але завдяки надситуативній активності формуються нові смислові зв'язки, тобто розвивається більш глибоке розуміння.

Встановлено, що спонтанні надлишкові дії дошкільників, що не пов'язані із ситуацією в якій вони знаходяться, дозволяють дитині побачити нові можливості своїх дій у цій ситуації, які в свою чергу призводять до певних творчих знахідок. Завдяки надситуативній поведінці дитина спонтанно вводить в соціальні ситуації, де проявляються емоції, свої знання з різних сфер, інколи навіть занадто віддалених і завдяки цьому може успішно діяти в таких ситуаціях. Вона певним чином виходить за межі своїх власних спонукань. Скажімо, малюк відчуває негативні емоції коли його сварили тому що зірвав квіти, які саджали вихователі на майданчику. Переживаючи досить негативні емоційні стани, дитина несподівано сама для себе вдає ногою камінці, що лежать на землі. Це призводить до виникнення в неї ідеї прикрашати клумбу камінцями. Пропонуючи прикрашати клумбу камінцями дитина намагається змінювати (реконструювати) некомфортну емоційну ситуацію і також намагається трансформувати емоції дорослого, який її сварить.

Діти п'ятого року життя виявилися здатними конструювати і реконструювати (змінювати) різні ситуації із метою зміни емоційних станів лялькових героїв вводячи їх в уявні ситуації і беручи на себе різні ігрові ролі. Здебільшого в такій ігровій формі створення нових соціальних ситуацій відбувалося по аналогії тим ситуаціям, які дошкільники вже переживали, або знають із казок, розповідей дорослих тощо. Так, скажімо, на питання «Що ми можемо зробити, щоб злий вовк втік і не лякав наших друзів», граючись із пальчиковим ляльками, п'ятирічний хлопець запропонував всім друзям переодягнутися у костюми «Червоних Капельюшок», щоб вовк не знав на кого напасти і розгубився. Встановлено, що дошкільники змінюють ситуацію за рахунок того, що вводять в неї:

- нові предмети (сюди так само входять будь-які види їжі, використання технічних засобів, подарунки, гроші й ін.);
- нові персонажі (інших собачок, друзів, господарів, батьків, вихователів і інш.);
- нову поведінку (дії) основних героїв (втирає сльози, обіймає, цілує тощо);

– рівною мірою вводить нових героїв і нові речі і нову поведінку основних героїв.

Встановлено, що другим суттєвим чинником, який забезпечує розвиток розуміння дошкільниками емоцій, є – соціальне експериментування. Термін «соціальне експериментування» отримав наукове обґрунтування у працях М.М. Поддьякова [5]. Згідно із ним дитяче соціальне експериментування є такою діяльністю дітей в процесі якої вони у різних життєвих ситуаціях, свідомо чи несвідомо, випробують на дорослих чи інших дітях різні форми своєї поведінки в пошуках найбільш прийняттого варіанту, досліджують реакції людей на різні власні вчинки і події. Соціальні експерименти дошкільника завжди спрямовані на розуміння і створення ним нових знань про емоції інших, про соціально прийнятні норми поведінки, загалом про соціальне середовище в якому він живе, у широкому сенсі – спрямовані на соціалізацію дитини. М.М. Поддьяков виділив і описав такі характеристики соціального експериментування: 1. Пошукова зміна соціальної ситуації з метою зняття або навпаки загострення конфлікту. 2. Виявлення дитиною особливостей особистості іншої людини (дорослого або дитини). 3. Виявлення дитиною своїх власних можливостей (інтелектуальних, вольових, особистісних). 4. Пошукове прогнозування розвитку різних соціальних ситуацій. У своєму дослідженні ми спостерігали два види соціального експериментування. Соціальне експериментування буває двох видів. Перший вид – це практичне, особливості його протікання можна вивчати, спостерігаючи за дітьми, і стимулювати, ставлячи дітям різні соціальні задачі на дитячому майданчику («зробити так щоб малюк зрадів», придумай, як можна помірити забіяк», «що можна придумати, щоб жадібний хлопчик поділився іграшкою» тощо). Другий вид – теоретичне експериментування, що у дошкільників протікає на рівні уявлень. Дітей дошкільного віку можна вводити у ситуації теоретичного соціального експериментування, пропонуючи придумати як можуть вчинити герої малюнків, казок, мультфільмів.

## **Висновки і перспективи наукових пошуків.**

1. На п'ятому році життя емоційний стан людини стає для дітей важливим об'єктом пізнання і діти намагаються з'ясувати причини появи емоцій та впливати на них. Проведене дослідження дозволяє говорити, що розуміння дошкільниками як власних емоцій, так і емоцій інших людей може протікати на рівні впізнавання, пригадування і на рівні мислення. При домінуванні процесів пам'яті розуміння емоцій дуже часто протікатиме як домислювання. Відповідно цим рівням розуміння можна виділити найпростіший етап, розуміння, коли діти просто перераховують ознаки прояву емоцій; наступний, більш складний етап, коли розуміння протікатиме на рівні мислення і діти встановлюють деякі причинно-наслідкові зв'язки між вчинками і проявами емоцій; третій, найвищий етап – коли дитина виділяє різноманітні зв'язки між емоціями і діями героїв, і в своєму розумінні спирається на найістотніші з них.

2. З'ясовано, що розуміння дітьми кожної конкретної емоції можна розглядати як складний рухливий когнітивний конструкт, який складається з різних компонентів, що взаємодіють між собою. Компонентами цього конструкту є уявлення дітей про можливий зовнішній прояв емоції (міміку, жести, вербальні прояви, певні вчинки), а також в нього входять конкретні знання про причинно-наслідкові зв'язки, про прояв певних емоцій, а також дифузні нечіткі знання. Оцінюючи ситуацію, в якій герой проявляє емоції, діти виділяють в ній певні орієнтири, обумовлені минулими знаннями. Орієнтири, яким слідує дошкільники при розумінні переважно суб'єктивні, обумовлені як власним відношенням до того, що сприймається, так і наявними у дитини знаннями. Певним чином набуті знання виступають тим провідним смисловим орієнтиром, що дасть можливість зрозуміти певну емоцію.

3. Провідні орієнтири, що обумовлюють розуміння емоцій дошкільниками - досить рухливі утворення, які легко піддаються змінам. Зміна провідних смислових орієнтирів, на які опираються діти при розумінні емоцій (а отже і розвиток розуміння) відбувається завдяки дитячій надситуативній активності та соціальному експериментуванню.

4. Розвиток розуміння емоцій у дітей відбувається завдяки надситуативній активності, коли дитина виходить за рамки ситуації в якій вона знаходиться. Завдяки надситуативній поведінці дитина спонтанно вводить в соціальні ситуації, де проявляються емоції, свої знання з різних сфер, інколи навіть занадто віддалених, і завдяки цьому може успішно діяти в таких ситуаціях.

5. Окремим суттєвим чинником, який забезпечує розвиток розуміння дошкільниками емоцій, є – соціальне експериментування. Соціальні експерименти дошкільника завжди спрямовані на розуміння і створення ним нових знань про емоції інших, про соціально прийняті норми поведінки, загалом про соціальне середовище в якому він живе, у широкому сенсі – спрямовані на соціалізацію дитини.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у виявленні головних розумових регуляторів процесу розуміння дітьми емоцій, зокрема і тих розумових тенденцій, до яких схиляються дошкільники при оцінюванні складних емоційних станів.

### **Література**

1. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
2. Кульчицкая Е.И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста. Киев: Институт одаренного ребенка, 2008. 254 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев: Освіта України, 2007. 388с.
4. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. Москва: ТОО “Горбунок“, 1992. 224 с.
5. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет: новый взгляд на дошкольное детство. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 143 с.

## References

1. Karelina, I. O. (2017). *Razvitie ponimaniya emotsiy v period doshkolnogo detstva: psihologicheskiy rakurs [Emotions' understanding development in the period of preschool childhood: a psychological perspective]*. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 178 s. [in Russian].
2. Kulchytskaia, E.Y. (2008). *Razvytye chuvstv y emoyi u detei ranneho i doshkolnogo vozrasta [Feelings' and emotions' development in children of early and preschool age]*. Kyev: Instytut odarenoho rebenka. 254 s. [in Russian].
3. Molyako, V.A. (2007). *Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeni) [Creative constructology (prolegomena)]*. Kyiv: Osvita Ukrainyi. 388 s. [in Russian].
4. Petrovskiy, V.A. (1992). *Psykhohohyia neadaptivnoi aktyvnosti [Psychology of nonadaptive activity]*. Moscow: TOO "Horbunok". 224 s. [in Russian].
5. Poddyakov, N.N. (2010). *Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka ot rozhdeniya do shesti let: noviy vzgliad na doshkolnoe detstvo [Mental development and self-development of a child from birth to six years: a new look at preschool childhood]*. St.Petersburg: Rech. 143 s. [in Russian].

УДК : 159.938

### **ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Завадська Т.В.**

**кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології ,**

**Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

**[orcid.org/ 0000-0002-8087-6525](https://orcid.org/0000-0002-8087-6525)**

*З метою пошуку факторів, які впливають на професійне самоздійснення вихователів дитячих дошкільних закладів, був проведений лінійний регресійний аналіз результатів попередніх досліджень. Будувались моделі залежностей рівнів загального, внутрішньо- та зовнішньопрофесійного самоздійснення від емпіричних даних. Результати виявили, що найбільш впливовими на рівень*