

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ
ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Психолого-педагогічні особливості розвитку
соціальної впевненості у дітей старшого
дошкільного віку**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 217м групи
Семенко Г.І.

Керівник:

канд. психологічних наук,
доцент **Колтунович Т.А.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від « _____ » _____ 2025 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Семенко Г.І. Психолого-педагогічні особливості розвитку соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку. – Рукопис. Кваліфікаційна робота магістра за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. – 77 с.

У роботі розкрито сутність соціальної впевненості як інтегрованого психологічного й педагогічного феномену дошкільного віку. Здійснено аналіз наукових підходів до її структури; визначено емоційно-вольові, когнітивно-оцінні та комунікативно-поведінкові компоненти. Описано психологічні механізми формування соціальної впевненості: переживання суб'єктності, позитивного досвіду взаємодії, рефлексії та саморегуляції. Емпірично досліджено рівні соціальної впевненості старших дошкільників, розроблено та впроваджено програму розвитку на основі партнерської взаємодії, безпечних соціальних проб і ситуацій успіху. Отримані результати підтверджують ефективність комплексу педагогічних умов.

Ключові слова: соціальна впевненість, старший дошкільний вік, суб'єктність, педагогічні умови, соціальна взаємодія.

ABSTRACT

Semenko H.I. Psychological and pedagogical features of developing social confidence in older preschool children. – Manuscript. Master's thesis in Preschool Education (012). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. – 77 p.

The thesis explores social confidence as an integrated psychological and pedagogical phenomenon in preschool age. Theoretical approaches to its structure are analyzed, identifying emotional-volitional, cognitive-evaluative, and communicative-behavioral components. The study examines the psychological mechanisms underlying the development of social confidence, including the experience of subjectivity, positive interaction, reflection, and self-regulation. An empirical assessment of social confidence levels among older preschool children was conducted, followed by the development and implementation of a program based on partnership pedagogy, safe social trials, and success situations. The findings confirm the effectiveness of proposed pedagogical conditions.

Keywords: social confidence, older preschool children, subjectivity, pedagogical conditions, social interaction.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело. _____ Г.І. Семенко

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	8
1.1. Соціальна впевненість як психологічний та педагогічний феномен.....	8
1.2. Психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.....	14
1.3. Педагогічні умови та методи розвитку соціальної впевненості в освітньому процесі ЗДО.....	21
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	38
2.1. Організація, етапи та методи емпіричного дослідження рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку.....	38
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку.....	44
2.3. Програма розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку	50
2.4. Аналіз результатів контрольного етапу дослідження.....	58
Висновки до розділу 2.....	62
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна дошкільна освіта України орієнтована на гуманістичну парадигму розвитку, у центрі якої знаходиться дитина як активний суб'єкт взаємодії, здатний до прийняття рішень, ініціативи та соціальної участі. Однією з ключових характеристик успішної соціалізації є соціальна впевненість, що забезпечує здатність старшого дошкільника вступати у взаємодію з однолітками й дорослими, відстоювати власні межі, брати участь у груповій діяльності, переживати власні успіхи та приймати помилки без руйнівного впливу на «Я-образ».

В умовах повномасштабної війни, спричиненої агресією РФ, формування соціальної впевненості набуває особливого значення. Діти переживають досвід втрат, тривоги, переміщень, зміни навчальних колективів і життєвого середовища. У таких умовах у дошкільників зростає ризик виникнення соціального уникання, страху нових контактів, мовленнєвої скованості, зниженої ініціативності. Тому завдання освітнього процесу ЗДО полягає не лише у формуванні соціальних умінь, а у створенні безпечного психологічного простору, де дитина набуває досвіду суб'єктності, прийняття та підтримки.

Сучасні українські дослідники наголошують: соціальна впевненість формується не як окрема навичка, а як цілісний психолого-педагогічний феномен. О. Кононко розглядає її як результат становлення дитячої суб'єктності — здатності усвідомлювати себе автором дій та учасником взаємодії. Н. Гавриш визначає соціальну впевненість як показник емоційної зрілості та внутрішнього благополуччя, що базується на досвіді прийняття й позитивного зворотного зв'язку. К. Крутій підкреслює, що соціальна впевненість не виникає поза діяльністю: вона є компетентністю, що формується через практики участі, співробітництва й ініціативи.

Важливий внесок у розробку практичних механізмів формування соціальної впевненості зробила А. Є. Сіренко, яка довела ефективність групових форм діяльності. В межах програми «Формуємо впевнену особистість дошкільника» авторка показала, що сюжетно-рольові ігри, театралізація, дидактичні ігри створюють простір безпечних соціальних проб, у якому діти вчаться брати ініціативу, приймати зворотний зв'язок, домовлятися й долати конфлікти.

Дослідження І. Дичківської та О. Долинної і О. Низковської підкреслюють значення інноваційних освітніх технологій — інтегрованих занять, арт-терапевтичних методів, збагаченого соціального середовища — як чинників розвитку комунікативної сміливості та самооцінки. Важливим структурним компонентом соціальної впевненості науковці розглядають здатність дитини до саморефлексії, моделювання соціальних сценаріїв і стійкої реакції на невдачу.

Попри наявність теоретичних напрацювань, недостатньо дослідженим залишається питання системних умов формування соціальної впевненості саме у дітей старшого дошкільного віку, а також емпіричне підтвердження ефективності комплексних програм, що поєднують емоційно безпечне середовище, партнерську взаємодію та групові форми діяльності в умовах сучасних соціальних викликів.

Об'єкт дослідження — процес розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження — психолого-педагогічні особливості формування соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити психолого-педагогічні умови, що забезпечують розвиток соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність та структуру соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку.
2. Проаналізувати психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.
3. Обґрунтувати педагогічні умови та методи розвитку соціальної впевненості в освітньому процесі ЗДО.
4. Емпірично перевірити ефективність програми розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел у галузі психології розвитку, дошкільної педагогіки та соціальної педагогіки; контент-аналіз сучасних досліджень щодо соціальної компетентності дошкільників; порівняльний аналіз педагогічних підходів.

Емпіричні: педагогічне спостереження, діагностичні методики оцінювання соціальної впевненості, анкетування батьків та вихователів, проведення формувального педагогічного експерименту.

Теоретичне значення дослідження: полягає у поглибленні наукового розуміння соціальної впевненості як складного психолого-педагогічного феномену дошкільного віку. Уточнено структуру соціальної впевненості та обґрунтовано психологічні механізми її формування у дітей старшого дошкільного віку.

Практичне значення дослідження: розроблено програму розвитку соціальної впевненості, адаптовану до умов ЗДО та чинників воєнного часу. Запропоновані методи (сюжетно-рольові ігри, кооперативні завдання, ситуації

успіху, травма-інформовані практики) можуть використовуватися вихователями, практичними психологами та педагогами для оптимізації соціалізації дітей.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг — 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНOSTІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Соціальна впевненість як психологічний та педагогічний феномен

Соціальна впевненість у дітей старшого дошкільного віку сьогодні розглядається як один із ключових показників їхньої успішної соціалізації, психологічного благополуччя та готовності до школи. У вітчизняному науковому дискурсі цей феномен розташовується на перетині психології розвитку, загальної та соціальної педагогіки, дошкільної освіти й соціальної роботи з дитиною та сім'єю. З одного боку, він є внутрішньою психологічною якістю особистості – системою уявлень про себе, емоційних переживань власної спроможності й очікувань успіху; з іншого – педагогічним результатом цілеспрямованої організації освітнього середовища, стилю взаємодії дорослих з дитиною, побудови її щоденного досвіду участі у спільних видах діяльності.

У загально-психологічному плані соціальну впевненість доцільно розглядати в контексті ширшої проблематики Я-концепції, самооцінки й самоефективності. Класичні підходи, які розвивали в межах гуманістичної психології К. Роджерс, А. Маслоу акцентують на прийнятті власного «Я», відчутті внутрішньої цінності й здатності діяти відповідно до власних потреб та цінностей [24]. У сучасних дослідженнях усе частіше використовується концепт самоефективності А. Бандури – віри у власну здатність досягти результату в конкретній ситуації, що безпосередньо пов'язана з мотивацією, наполегливістю та вибором стратегій поведінки. Саме в цьому полі з'являється поняття соціальної впевненості: це не абстрактна «сміливість», а переживання «я можу вступити в контакт, висловити думку, відстояти себе і при цьому зберегти стосунки з іншими» [53].

Українські дослідники перенесли ці загально-психологічні підходи у площину дошкільної освіти, підкреслюючи, що соціальна впевненість є важливою складовою соціальної компетентності та особистісної зрілості старшого дошкільника. У працях О. Кононко, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій соціалізація дитини описується як поступове входження в систему людських стосунків через засвоєння норм, ролей, способів взаємодії, а також через становлення позитивного образу «Я» й почуття власної значущості [19;20]. В «Базовому компоненті дошкільної освіти» соціально-моральний розвиток, уміння співпрацювати, відстоювати власну позицію з повагою до інших, визначаються як обов'язкові результати освітнього процесу; фактично йдеться саме про формування соціально впевненої, здатної до суб'єктної участі дитини [1].

Спеціальні дослідження, зокрема праця А. Є. Сіренко, присвячена реалізації програми «Формуємо впевнену особистість дошкільника», демонструють, що соціальна впевненість старших дошкільників не є «вродженою рисою», а чутлива до змісту та форм організації групової діяльності [43, с.229]. Авторка показує, що системне поєднання сюжетно-рольових, театралізованих, дидактичних і рухливих ігор, інтегрованих та гурткових занять у спеціально спроектованому емоційно безпечному середовищі приводить до істотного зростання впевненості дітей у собі, зміцнення їхньої активності, ініціативності, здатності презентувати себе перед групою й підтримувати позитивну самооцінку. Важливим висновком роботи є те, що формування соціальної впевненості відбувається саме «у групі й через групу» – завдяки досвіду прийняття, співпраці, спільного успіху, а не лише через індивідуальні заняття [46;49].

Соціальна впевненість часто плутається з низкою близьких, але не тотожних понять – сміливістю, розкутістю, лідерством, а іноді навіть з

демонстративністю чи агресивністю. Сміливість зазвичай пов'язують зі здатністю долати страх у ситуаціях ризику, тоді як соціальна впевненість стосується повсякденних міжособистісних контактів: дитина може боятися висоти, але бути абсолютно впевненою в спілкуванні з однолітками; і навпаки, фізично смілива, моторна дитина може почуватися невпевненою в новій групі. Лідерство фокусується на впливі на групу та організації спільних дій; соціально впевнена дитина може бути лідером, але це не обов'язково: для соціальної впевненості достатньо вміти зайняти комфортну для себе позицію в групі, не відчуючи сорому та страху відторгнення [27, с.98]. Соціальна тривожність, навпаки, є полюсом, протилежним до соціальної впевненості: це переживання напруження, самозосередженості, страху негативної оцінки, що блокує активність і ініціативу у стосунках. З огляду на це у педагогічній практиці важливо розрізняти «тихість» як рису темпераменту й соціальну невпевненість як стан, що суттєво обмежує участь дитини в спільних видах діяльності [14, с.97].

Наукові підходи дозволяють описати структуру соціальної впевненості старшого дошкільника як багатокomпонентну. Емоційно-вольовий компонент включає базове почуття емоційної безпеки в групі, позитивне ставлення до себе («я хороший», «я можу спробувати»), здатність регулювати страх, сором, образ, не уникаючи ситуацій спілкування [4, с.9]. Когнітивно-оцінний компонент – це уявлення дитини про власні можливості та соціальні ролі, сформованість елементарної «Я-концепції» («я вмію», «я друг», «зі мною хочуть гратися»), розуміння простих соціальних норм та очікувань однолітків і дорослих. Дослідження у сфері соціальної компетентності дошкільників показують, що до кінця дошкільного віку діти вже здатні більш-менш стійко оцінювати свою успішність у грі, навчальних завданнях, спілкуванні,

порівнювати себе з іншими, що безпосередньо впливає на рівень їхньої впевненості й готовності брати участь у нових ситуаціях [22, с.119].

Комунікативно-поведінковий компонент соціальної впевненості проявляється у зовнішньо спостережуваних формах: дитина ініціює гру й спільну діяльність, здатна запропонувати ідею, розподілити ролі, висловити прохання або відмову, звернутися по допомогу до дорослого, не завмираючи в позиції «невидимки» [6, с.117]. У дослідженнях, присвячених ігровій діяльності та сюжетно-рольовим іграм, підкреслюється, що саме гра створює простір для вправлення у впевненій поведінці: дошкільник «приміряє» на себе різні соціальні ролі, пробує нові способи взаємодії, отримує зворотний зв'язок від однолітків та дорослих, навчається витримувати як успіх, так і невдачу.

Тому в педагогічному плануванні важливо не лише декларувати розвиток впевненості, а й створювати ситуації, де дитина реально може відчувати себе суб'єктом взаємодії – у спільній грі, проєктах, театральних виступах, гуртках.

Педагогічний аспект розуміння соціальної впевненості безпосередньо пов'язаний із компетентнісним підходом, закладеним у нормативні документи дошкільної освіти. У працях І. Беха, О. Кононко, Н. Гавриш підкреслюється, що завдання вихователя – не лише «навчити правилам поведінки», а допомогти дитині пережити себе як спроможну, значущу, таку, що здатна впливати на події у власному житті. Саме тому соціальна впевненість розглядається не як «додатковий психологічний ефект», а як інтегральний показник якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Якщо дитина боїться відповідати, уникає участі в спільних іграх, занадто залежить від оцінки дорослого, це сигналізує не лише про її індивідуальні особливості, а й про недоліки в організації середовища, стилю спілкування, змісту освітніх впливів [4].

Емпіричні дані А. Сіренко показують, що формування соціальної впевненості старших дошкільників відбувається найуспішніше за дотримання низки педагогічних умов. По-перше, це створення безпечного ігрового середовища, у якому домінують принципи безоцінності особистості дитини, прийняття її індивідуальних особливостей та підтримки. Вихователь має критикувати не дитину як таку, а конкретні дії, допомагаючи їй побачити шляхи виправлення помилок. По-друге, важливою є організація групової взаємодії – коли діти регулярно залучені до спільних завдань, спортивних та сюжетно-рольових ігор, колективних творчих справ, де кожен може відчутися власний внесок у результат. По-третє, ефективність програм підвищується за умови єдності впливів закладу освіти та сім'ї: робота з батьками, їхня поінформованість про значення впевненості для розвитку дитини, ознайомлення зі способами підтримки «школа батьківства» істотно змінюють домашнє середовище і стиль спілкування дорослих з дитиною [42].

Соціальна впевненість тісно пов'язана із сучасним уявленням про готовність дитини до школи. У концепції Нова українська школа наголошується на важливості «вміння вчитися» як інтегральної здатності, що включає не лише інтелектуальні передумови, а й емоційно-вольову готовність до подолання труднощів, прийняття нових вимог і правил. Соціально впевнений старший дошкільник здатен звернутися до вчителя по допомогу, поставити запитання, відстояти свою думку в межах правил, співпрацювати з однолітками в групових формах роботи. Натомість невпевнена дитина, навіть маючи достатній рівень пізнавального розвитку, може демонструвати низькі навчальні досягнення через страх помилитися, уникнення активності, схильність «ховатися» за спиною дорослого. Таким чином, соціальна впевненість виступає важливим предиктором успішної адаптації до шкільного навчання.

Значущим теоретичним орієнтиром для осмислення соціальної впевненості є також Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і молоді (ICF-CY), яка пропонує розглядати розвиток дитини через призму її участі в життєвих ситуаціях, а не лише через наявність чи відсутність порушень. У цій парадигмі соціальна впевненість може бути описана як ресурс для участі – здатність дитини залучатися до взаємодії, ініціювати, підтримувати та завершувати соціальні епізоди у групі однолітків і з дорослими. Відповідно, педагогічні інтервенції мають бути спрямовані не стільки на «виправлення недоліків характеру», скільки на зміну середовища й ситуацій взаємодії так, щоб дитина отримувала досвід успішної участі й поступово нарощувала віру у власні можливості.

Порівнюючи різні наукові джерела – від монографій з особистісно орієнтованого виховання до спеціальних статей і дисертацій про соціальну компетентність і впевненість дошкільників, – можна зробити кілька узагальнень. По-перше, соціальна впевненість у старшому дошкільному віці розуміється як інтегральне утворення, що поєднує емоційне ставлення до себе, когнітивні уявлення про власні можливості та реальні способи взаємодії з оточенням. По-друге, всі автори підкреслюють вирішальну роль дошкільного закладу й особистості вихователя у її становленні: стилі спілкування, типові реакції дорослого на успіх і помилки дитини, організація групових форм діяльності виявляються не менш важливими, ніж індивідуальні особливості темпераменту. По-третє, ефективні моделі формування соціальної впевненості завжди спираються на ігрову, творчу, діяльнісну основу, коли дитина не просто «слухає про впевненість», а переживає її у власному досвіді – у казці, танці, спільному проєкті, у ситуації вибору й публічної презентації.

Отже, соціальна впевненість як психологічний та педагогічний феномен у старшому дошкільному віці постає як ключова особистісна характеристика,

що забезпечує активну, суб'єктну участь дитини в житті групи й освітньому процесі. Вона базується на позитивному образі «Я», емоційному відчутті безпеки й спроможності, а також на сформованих способах комунікативної поведінки. Для педагога це водночас орієнтир і критерій якості роботи: наскільки дошкільне середовище, програма, стиль взаємодії з дітьми створюють умови, у яких кожна дитина може «приміряти» роль впевненої особистості – і поступово зробити її власною.

1.2. Психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку

Психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку пов'язані з тим, як дитина переживає себе серед інших людей, як інтерпретує досвід успіху/невдачі та які внутрішні «правила» взаємодії із соціумом у неї поступово складаються. Саме у 5–6 років закладаються базові уявлення «я можу / я не можу», «мене приймають / мене відкидають», «я здатен впливати на ситуацію / від мене мало що залежить».

У сучасних дослідженнях соціальна впевненість розглядається як інтегральна якість, що поєднує емоційне відчуття безпеки, позитивне ставлення до себе, очікування успіху у взаємодії та реальні соціальні вміння. Саме тому механізми її формування є багаторівневими й охоплюють емоційно-регулятивну, когнітивно-оцінну, мотиваційно-вольову, комунікативно-поведінкову й соціально-контекстуальну площини [2, с.45].

Першим шаром механізмів є досвід емоційної безпеки та прийняття, який дитина отримує в сім'ї та дошкільному закладі. Дослідження теорії прихильності показують, що надійна прив'язаність до значущих дорослих формує базову довіру до світу й очікування підтримки у складних

ситуаціях [54]. Для старшого дошкільника це проявляється у здатності звернутися по допомогу, не соромлячись, брати участь у нових видах діяльності, пробувати «нові ролі» у грі.

Українські дослідники дошкільного дитинства підкреслюють, що емоційна захищеність у групі є передумовою розвитку самоповаги і впевненості у собі. У програмі А. Є. Сіренко «Формуємо впевнену особистість дошкільника» одним із ключових педагогічних механізмів є створення атмосфери безоцінного прийняття, доброзичливого ставлення, підтримки у груповій діяльності, що знімає страх помилки і робить соціальну активність дитини психологічно безпечною [43].

До емоційних механізмів належить також розвиток здатності регулювати тривогу і напруження. У старшому дошкільному віці дитина ще значною мірою спирається на «спільну регуляцію» з дорослим: педагог допомагає назвати почуття, «розкласти» ситуацію, запропонувати альтернативну поведінку. Через такі епізоди формується внутрішня модель, що складні соціальні ситуації можна витримати, обговорити й конструктивно розв'язати. Саме зниження рівня соціальної тривожності є одним із зафіксованих ефектів програм, спрямованих на розвиток упевненості у старших дошкільників [39, с.59]

Другий рівень — когнітивно-оцінний. Соціальна впевненість опирається на те, як дитина думає про себе та інтерпретує свій досвід у взаємодії з іншими.

Формування образу «Я» і самооцінки. У 5–6 років інтенсивно розвивається Я-концепція: діти починають узагальнювати свій досвід, характеризувати себе через стійкі якості («я сміливий», «я сором'язливий», «я вмію дружити») [34]. Дослідження О. Л. Кононко показують, що позитивна Я-концепція дошкільника пов'язана з досвідом успішної участі у спільній

діяльності, підтримувальним стилем взаємодії дорослого та визнанням досягнень дитини [18, с.103].

Якщо дорослі фокусуються на сильних сторонах, дають реалістичний, але доброзичливий зворотний зв'язок, дитина формує помірковано високу, адекватну самооцінку. Саме така самооцінка, за даними зарубіжних досліджень, найбільш тісно корелює із соціальною впевненістю та здатністю до конструктивної взаємодії з ровесниками [60, с.320].

1. Атрибуція успіху й невдачі. Важливо, як *дитина пояснює собі*, чому в неї щось вийшло чи ні. Якщо дорослі допомагають пов'язувати успіх із зусиллями, старанністю, стратегією, а не лише з «талантом» чи «везінням, то формується внутрішній локус контролю і переконання «я можу впливати на результат» [62]. Це безпосередньо підсилює впевненість у соціальних ситуаціях: дитина вірить, що може «потренуватися», «спробувати ще раз», «попросити про допомогу і зробити краще».

2. Соціальне порівняння та уявлення про норми. Старший дошкільник активно порівнює себе з іншими: «хто швидше бігає», «хто краще читає», «у кого більше друзів». Дослідження розвитку соціальної компетентності показують, що конструктивне соціальне порівняння (орієнтація на зразок без приниження себе) сприяє формуванню реалістичних стандартів і постановці досяжних цілей [61]. Натомість постійне акцентування дорослих на «кращих» дітях, порівняння у оціночній формі («подивись, як Оленка, а ти...») підважує впевненість і веде до соціальної тривожності.

У програмах розвитку впевненості у старших дошкільників спеціально використовуються вправи на самоопис, усвідомлення власних сильних сторін,

проговорювання досягнень, що безпосередньо працює з когнітивно-оцінною складовою соціальної впевненості [12].

Важливим механізмом є соціальне навчіння: дитина засвоює моделі впевненої або невпевненої поведінки, спостерігаючи за дорослими та ровесниками. Відповідно до теорії соціального навчання А. Бандури, самоефективність (відчуття «я здатен це зробити») формується не лише через власний успіх, а й через «заступницький досвід» — спостереження за тим, як інші успішно справляються із завданнями [52, с.117].

У дошкільному закладі це реалізується через:

- моделювання з боку педагога: дорослий демонструє зразки спокійного відстоювання своєї позиції, конструктивного вирішення конфліктів, відкритого звернення по допомогу;
- рольові та сюжетно-рольові ігри, де діти «програють» ситуації зустрічі з новими людьми, виступу, захисту своєї думки, переговорів;
- організацію взаємонавчання (діти допомагають одне одному, виступають у ролі «експертів», презентують свої роботи групі) [36, с.92].

У дослідженні А. Є. Сіренко групові та театралізовані ігри показані як ключовий механізм розвитку впевненості: саме в них старші дошкільники набувають досвіду «бути помітним», «говорити перед іншими», «мати свою роль у спільній справі», що безпосередньо підсилює їхню соціальну сміливість та готовність ініціювати контакт [41; 48].

Сучасні теорії мотивації (зокрема теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна) підкреслюють, що відчуття автономії, компетентності та приналежності є базовими психологічними потребами, задоволення яких

пов'язане з внутрішньою мотивацією й здоровою впевненістю в собі [57, с.251].

Мотиваційно-вольові механізми проявляються також у здатності витримувати фрустрацію, доводити розпочату справу до кінця, переходити від імпульсивної реакції до обдуманого. У програмах формування соціальної компетентності старших дошкільників ці якості цілеспрямовано розвиваються через ігри на правила, завдання з відкладеним результатом, вправи на очікування черги, планування спільної діяльності [35].

Соціальна впевненість неможлива без конкретних соціальних навичок, які дозволяють дитині реалізувати своє бажання взаємодіяти. До такого репертуару належать:

- уміння ініціювати контакт («попросити взяти в гру», запропонувати ідею, звернутися до дорослого);
- уміння виражати прохання, відмову, незгоду в прийнятній формі;
- навички вирішення конфліктів (вислухати партнера, запропонувати варіант, погодитися на компроміс);
- самопрезентація (розповісти про себе, свою роботу, показати результат групи) [21, с.43].

Українські програми розвитку соціальної компетентності дошкільників включають тренування таких умінь у спеціально організованих ігрових ситуаціях, міні-дискусіях, «колах спілкування». У роботі А. Є. Сіренко показано, що систематичне включення дітей у групові ігри, театралізовану діяльність, спільні творчі завдання приводить до зростання частоти ініціативних висловлювань, сміливості брати на себе роль, готовності висловлювати власну думку [41, с.428].

Таким чином, можна говорити про поведінковий механізм соціальної впевненості: чим ширший, відпрацьованіший і більш автоматизований репертуар соціальних дій у дитини, тим менш енерговитратним і тривожним для неї є вихід у взаємодію, тим частіше вона отримує позитивні відгуки, які підкріплюють її впевненість.

Не менш важливою є мовленнєва опосередкованість соціальної впевненості. Старший дошкільник уже здатний:

- вербалізувати свої потреби й почуття («мені страшно», «я не хочу так грати», «я радий»);
- коментувати власні дії («я зараз спробую сам», «якщо не вийде — попрошу допомогти»);
- рефлексувати соціальні ситуації («мені було важко говорити перед усіма, але потім стало легше») [33, с.111].

Через таку внутрішню та зовнішню мову формується внутрішній діалог, у якому дитина підтримує себе, оцінює соціальні події, «проговорює» можливі стратегії поведінки. Дослідження розвитку рефлексивності в дошкільному віці показують, що вміння назвати свій стан, описати ситуацію, подумати про її причини та наслідки пов'язане з більш зрілими формами саморегуляції та вищим рівнем соціальної компетентності [37, с.95].

Педагогічно ці механізми підтримуються через:

- обговорення ситуацій із казок, мультфільмів, реального життя («що відчував герой», «що б ти зробив на його місці»);
- «емоційні хвилинки» та щоденні кола спілкування;
- завершення занять короткою рефлексією («що сьогодні було для тебе найважчим/найприємнішим», «де ти відчував себе сміливим») [30].

Таким чином, мовлення стає інструментом усвідомлення і конструювання власної соціальної впевненості.

З позицій екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера, соціальна впевненість формується на перетині кількох систем: сім'ї, дошкільного закладу, групи однолітків, ширшого соціального контексту [55].

Українські методичні орієнтири з інклюзивної та дошкільної освіти підкреслюють, що сталість вимог, єдність підходів сім'ї та закладу, підтримувальний стиль спілкування всіх дорослих, які взаємодіють із дитиною, та інклюзивна культура групи є важливими умовами розвитку впевненої соціальної поведінки [44].

Програма А. Є. Сіренко також демонструє, що включення батьків у спеціальні форми, інформування їх про значення впевненості у собі та узгодження домашніх і садкових практик дозволяє підсилити ефект педагогічних зусиль і забезпечити дитині узгоджений простір підтримки [40].

Таким чином, психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку можна умовно звести до кількох взаємопов'язаних блоків:

- емоційно-регулятивний (досвід прийняття, безпеки, підтримки; зниження тривожності);
- когнітивно-оцінний (Я-концепція, самооцінка, атрибуція успіху, соціальне порівняння);
- мотиваційно-вольовий (переживання автономії, компетентності й приналежності, здатність долати труднощі);
- комунікативно-поведінковий (репертуар соціальних умінь — ініціація контакту, самопрезентація, вирішення конфліктів);
- мовленнєво-рефлексивний (вербалізація станів, осмислення досвіду, внутрішній діалог);

- соціально-контекстуальний (екологія стосунків у сім'ї, групі, закладі освіти) [25, с.113].

Ефективні програми роботи з дітьми старшого дошкільного віку, зокрема розробки українських науковців і практиків, показують, що ці механізми вмикаються не ізольовано, а у цілісній системі цілеспрямованих педагогічних впливів: через організацію безпечного емоційного середовища, групової та ігрової діяльності, рефлексивних практик, партнерства з батьками. Саме така комплексність забезпечує стійке зростання соціальної впевненості і готує дитину до успішного входження в шкільне середовище та ширший соціальний простір [9;16].

Зрештою, важливо розуміти, що формування соціальної впевненості — це не одноразовий акт і не окремий тренінг, а тривалий процес накопичення досвіду взаємодії, у якому дитина крок за кроком переконується в тому, що її голос має значення, її присутність визнається, а її зусилля цінуються. Старший дошкільний вік є критичним періодом цього становлення, адже саме в цей час особистість переходить від стихійних реакцій до свідомого вибору способів поведінки, від простого наслідування — до усвідомленої соціальної дії.

Успішність цього процесу залежить не лише від внутрішніх можливостей дитини, а й від якісного педагогічного супроводу: систематичного, чутливого, гуманістично зорієнтованого [13, с.117]. Коли емоційно-безпечне середовище, підтримка самооцінки, розвиток соціальних умінь та мовленнєво-рефлексивні практики працюють узгоджено, дитина не лише набуває окремих навичок, а й переживає глибинне змінення: починає бачити себе суб'єктом взаємодії, здатним впливати на події, витримувати труднощі та ініціювати діалог.

Таким чином, психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку — це складна система внутрішніх процесів і зовнішніх умов, які взаємодіють між собою. Їх

реалізація можлива лише через педагогічно організований досвід, що дозволяє дитині не «знати», що вона повинна бути впевненою, а реально відчувати себе впевненою у соціальному просторі. Саме такий досвід стає основою для подальшої успішної адаптації у шкільному середовищі та формування життєвої стійкості в майбутньому.

1.3. Педагогічні умови та методи розвитку соціальної впевненості в освітньому процесі ЗДО

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що формування соціальної впевненості у старших дошкільників не може бути зведене до розвитку комунікативних навичок або тренування сміливості. Це процес складного соціально-емоційного становлення, який реалізується тільки за наявності низки цілісно впорядкованих педагогічних умов [17; 23]. Розвиток упевненості у дошкільному віці має відбуватись у форматі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де дорослий не «перевчити» дитину, а створює простір для безпечних проб, самостійних рішень, переживання успіху, відповідальності та позитивного досвіду соціальної присутності.

Першою умовою є забезпечення емоційно безпечного та гуманістично орієнтованого середовища.

Емоційна безпека є базовою передумовою соціальної впевненості дитини дошкільного віку, оскільки визначає готовність вихованця вступати у взаємодію, брати на себе ризик помилки, висловлювати власні думки чи ініціативу. Дитина, яка перебуває у стані напруги, страху або передчуття осуду, сприймає будь-яку активність як загрозу власному «Я». У такому випадку її мовленнєва та соціальна ініціативність блокуються на рівні афективного бар'єра. Тому первинним завданням педагога стає не навчання, а

створення психологічно безпечного простору, де дитина має право на помилку, слабкість і повторну спробу.

Дослідниця О. Кононко наголошує, що емоційна безпека у дошкільному віці — це не лише відсутність негативних переживань, а відчуття прийнятності та підтримки, яке дитина переживає тілесно й емоційно («мене не засудять», «мене почують») [17]. Це та форма взаємодії, у якій емоції дитини визнаються законними, а її недосконалість не знецінюється. Саме на цьому підґрунті формується базова довіра — до себе, до педагога, до групи.

Основними ключовими характеристиками емоційно безпечного середовища є наступні:

1. Безоцінне ставлення до особистості. Інтерпретація невдачі переноситься з дитини на дію. Не «ти слабкий», а «тут тобі важко, спробуй інакше». Така позиція знімає загрозу для самооцінки й залишає дитині свободу спроб.
2. Нормалізація помилок як частини розвитку. Дошкільник розуміє, помилка — не кінець, а інформація. Педагог проговорює: «навіть якщо не вийшло — це важливо, бо ти пробував». Це знижує страх експериментувати, важливий у логопедичній діяльності.
3. Структурованість і передбачуваність правил. Коли дитина знає межі дозволеного і логіку рішень дорослого, вона не відчуває хаосу. Передбачуваність — це не жорсткість, а стабільність.
4. Підтримка автономії переживань. Не «не плач», а «бачу, ти засмутився, давай розберемось чому». Це формує здатність розпізнавати й називати власні емоції.

У сучасному контексті українських реалій питання емоційної безпеки набуває особливої ваги. Воєнні травми, тривожні новини, нестабільність соціальних умов призводять до хронічного фону тривоги у дітей. Н. Гавриш

підкреслює, що педагогічна підтримка у таких умовах стає «компенсаторною практикою», яка створює психологічне укриття для особистості дитини [29, с.311]. Кожен крок — запрошення до вибору гри, можливість висловити переживання, дозвіл відступити — відновлює внутрішній контроль і формує «стійку точку опори».

Основними методами реалізації емоційної безпеки в практиці є наступні:

- ритуали входження в день або заняття («коло настрою», теплий комплімент, «смайлик емоції»);
- дихальні та релаксаційні вправи для зниження фізіологічної напруги;
- психогімнастика, казкотерапія, арт-терапія, що дозволяють проговорювати страхи та переживання через образ, гру, персонажа;
- визначення правил разом з дітьми, а не «спускаючи згори»;
- позитивне підкріплення не результату, а спроб.

Суть даної умови полягає у тому, що емоційно безпечне середовище дозволяє дитині повернути втрачену керованість, відчувати повагу до своєї недосконалості та сміливо входити в комунікацію.

Другою умовою є партнерська взаємодія педагога з вихованцем як визнання суб'єктності дитини.

На відміну від поширеної думки, соціальна впевненість не формується через «тренування сміливості» або через авторитарне стимулювання («не бійся», «будь сміливим»). Вона є результатом досвіду, у якому дитина переживає власний вплив на події — її думка почута, її ініціатива не відкинута, її пропозиція щось змінює. Саме практики участі формують у дошкільника розуміння: «Я маю право на голос, і мій голос дієвий» [38, с.197].

Дослідниця Г. Гуменюк вказує, що суб'єктність дошкільника формується не через відтворення дорослому «правильних» відповідей, а через активність,

вибір і самостійну відповідальність за дію [11, с.234]. Дитина не набуває впевненості, коли діє під контролем, — вона набуває її, коли відчуває власний вплив.

Основними методами реалізації партнерської взаємодії є наступні:

- «вільний мікрофон» — кожен може висловитись без поправок педагога;
- колективне вироблення правил гри або заняття;
- рефлексивні практики — запитання: *«що було складно? що ти зробив добре? як ми можемо допомогти?»*;
- використання «я—повідомлень» замість оціночних ярликів. не «ви погано поводитесь», а: *«мені важко допомагати, коли ви перебуваєте одне одного»*;
- передача права вибору: ігровий матеріал, спосіб виконання завдання, роль у грі.

Партнерська взаємодія принципово відрізняється від авторитарного контролю. Авторитарний підхід формує залежність: «у світі хтось сильніший, і я повинен підкорятися або відступати». Партнерський підхід формує автономність: «я можу домовлятися, впливати, висловлюватися — і це безпечно». Саме така модель сприяє формуванню не агресивної, а конструктивної впевненості — здатності діяти разом з іншими, без приниження чи конкуренції.

Третьою умовою є організація спільної діяльності як простору безпечних соціальних проб.

Соціальна впевненість дитини старшого дошкільного віку формується насамперед у реальних ситуаціях взаємодії з іншими людьми, а не в ізольованому індивідуальному тренуванні. Саме тому групові види активності в освітньому процесі ЗДО мають розглядатися не лише як «форма організації

занять», а як цілеспрямований простір соціальних проб, де дитина може експериментувати з ролями, способами комунікації, вираженням емоцій, ініціативою і відповідальністю.

Дослідження А. Є. Сіренко показують, що сюжетно-рольові ігри, театралізовані дійства, кооперативні завдання створюють для старших дошкільників унікальне поле досвіду: вони вчаться домовлятися, розподіляти ролі, захищати власну позицію, реагувати на помилки й успіхи інших, водночас відчуваючи підтримку педагога і групи [5;40]. У такому форматі спільної діяльності дитина має можливість «приміряти» на себе різні соціальні ролі — лідера, виконавця, помічника, спостерігача — і поступово знаходити комфортний, але активний спосіб буття в колективі.

Розкриваючи характеристику цієї умови, доцільно виділити кілька ключових аспектів.

1. Варіативність ролей. Важливо, щоб дитина не «застигала» в одній ролі (наприклад, завжди бути «тихим виконавцем» або «головним командиром»). Педагог свідомо організовує такі ситуації, у яких кожен вихованець:

- іноді виступає ініціатором (пропонує ідею гри, сюжет, спосіб вирішення задачі),
- іноді виконує роль, пов'язану з підтримкою (помічник, партнер);
- іноді має змогу просто спостерігати, але з правом висловити свою думку після обговорення.

Така варіативність дає змогу дитині не зафіксуватися у позиції «я завжди невпевнений», а поступово переходити до статусу рівноправного учасника групових процесів.

2. Керована публічність. Виступи, публічні висловлювання, участь у спільних презентаціях мають бути керованими і дозованими. Педагог поступово збільшує «ступінь публічності»: від висловлювання в малих підгрупах до участі у загальногрупових обговореннях, міні-виставах, відкритих заходах.

Важливо, що кожен виступ дитини супроводжується підтримувальним зворотним зв'язком, а не знеціненням або порівняннями з іншими. Тоді публічність не сприймається як загроза («всі дивляться, як я помиляюся»), а як можливість бути побаченим і почутим.

3. Фокус на процес, а не лише на результат. У спільній діяльності педагог свідомо підкреслює цінність зусиль, співпраці, домовленостей, взаємодопомоги, а не тільки «правильного» продукту (ідеально побудованої вежі, бездоганної декламації тощо). Це дає дітям сигнал: бути активним і пробувати важливіше, ніж зробити без помилки, а отже, зменшує страх перед участю.

Практична реалізація цієї умови в освітньому процесі ЗДО може ґрунтуватися на таких методах:

-сюжетно-рольові ігри («я — лікар», «будівельники», «ведучий свята»), у яких діти відтворюють соціальні ситуації, домовляються про правила, черговість, розподіл функцій. педагог не просто спостерігає, а ненав'язливо вводить ситуації, що потребують співпраці, переговорів чи підтримки менш упевненого учасника;

- кооперативні завдання (побудувати «місто мрії», організувати «ярмарок», придумати «правила нашої групи»), де результат можливий лише за умови участі кількох дітей. тут соціальна впевненість проявляється у готовності висловити ідею, взяти на себе частину відповідальності, послухати інших;

малі театральні постановки (інсценізація казки, створення міні-сценок з альтернативним кінцем), які дають дитині досвід керованої емоційної та поведінкової експресії: бути помітним, говорити голосніше, використовувати міміку, жести.

Окремої уваги потребує ставлення до конфліктів у груповій діяльності. Якщо педагог намагається їх одразу «погасити» або «затиснути», дитина отримує приховане послання: *«конфлікт — це небезпечно, краще мовчати»*. Натомість педагогічно організоване розв'язання конфліктів (через обговорення, пошук компромісу, «я—повідомлення») допомагає дітям:

- усвідомити право на власну думку,
- навчитися аргументувати без агресії,
- переконатися, що *«мені можна говорити, і мене почують»*.

Таким чином, спільна діяльність стає не просто формою організації освітнього процесу, а системною педагогічною умовою, в якій соціальна впевненість не проголошується, а проживається дитиною у конкретних ролях, діях, ситуаціях вибору та відповідальності.

Четвертою умовою є створення системи «ситуацій успіху» та позитивного підтвердження.

Навіть дитина з вираженим темпераментним нахилом до активності та сміливості не стане по-справжньому соціально впевненою, якщо досвід взаємодії з дорослими й однолітками переважно супроводжується критикою, порівняннями, приниженням або іронією. Соціальна впевненість потребує послідовного досвіду успіху, коли дитина переживає: *«я можу діяти, мої зусилля помічають, у мене виходить»*.

На думку Н. Гавриш, позитивний образ «Я в групі» формується не стільки через разові досягнення, скільки через регулярні, емоційно підкріплені ситуації, де дитина відчуває себе компетентною та прийнятою [7, с.108]. Успіх

у цьому контексті — не «перше місце», а переживання власної дієздатності й значущості.

Розгортаючи характеристику даної умови, можна виокремити кілька принципових моментів.

1. Досяжність і реалістичність успіху. Ситуація успіху має відповідати актуальним можливостям дитини з невеликим «кроком уперед». Якщо вимога надто складна, вона перетворюється на ситуацію невдачі й підкріплює відчуття «я не можу». Педагог конструює завдання так, щоб:

- дитина відчула, що завдяки зусиллю реально досягла результату;
- успіх був пов'язаний не лише з природними здібностями, а з наполегливістю, спробами, співпрацею.

2. Підкріплення зусиль і ініціативи, а не лише «ідеального» результату. Позитивне підтвердження стосується:

- сміливості спробувати (навіть якщо щось не вийшло);
- готовності попросити допомогу;
- бажання підтримати іншого;
- участі в спільній справі.

Таке фокусування на процесі передає дитині важливий меседж: цінність має твоя активність, а не безпомилковість. Це істотно знижує страх перед «помилковою» дією й сприяє розгортанню соціальної впевненості.

3. Стабільність і послідовність підтримки. Разові «сплески» похвали не створюють стійкого переживання успіху. Для становлення соціальної впевненості важливо, щоб позитивне підкріплення було регулярним, передбачуваним і щирим. Дитина має знати: *«якщо я стараюся, дорослий це помітить і відреагує»*.

Практично ця умова може реалізовуватися через цілий спектр методів:

- проєкт «Портфоліо успіху»: Діти збирають власні «докази» досягнень — малюнки, фотографії, міні-історії про те, що їм вдалося («вперше сам одягнувся», «попросився в гру і мене прийняли»), відгуки однолітків. Вихователь періодично повертається до портфоліо разом із дитиною, проговорюючи: *«Подивись, скільки ситуацій, де ти впорався / допоміг / проявив сміливість»*. Це створює відчуття тяглості успіху, а не поодиноких вдач.

- індивідуальні місії: наприклад: «цього тижня я буду ініціатором в одній грі», «я спробую першим привітатися з новою дитиною», «я допоможу комусь під час прогулянки». Місія обговорюється з вихователем, фіксується символічно (значок, наклейка), а після виконання — рефлексується: *що вдалося, що відчував, як відреагували інші*. Таким чином, дитина цілеспрямовано тренує мікрошаги соціальної активності, кожен із яких завершується позитивним підкріпленням.

- «теплі кола». Діти по черзі говорять одне одному доброзичливі спостереження: «Мені сподобалось, як ти запитав...», «Ти сьогодні сміливо вийшов розказати вірш». Вихователь задає формат: конкретність і опис дій, а не загальні оціночні епітети («ти найкращий»). Це не тільки підвищує впевненість адресата, а й формує у групи культуру підтримки, де успіхи інших не сприймаються як загроза.

У контексті воєнних подій, спричинених агресією РФ, ситуації успіху набувають стабілізаційної та терапевтичної функції. Часто діти переживають, що «нічого не контролюють»: змінюються домівки, садочки, дорослі, звичні маршрути. У такій реальності кожна маленька ситуація, де дитина може

сказати собі «ось це я можу, це мені вдалося», працює як внутрішній ресурс стійкості. Системне створення таких ситуацій у ЗДО:

- знижує фон тривоги;
- повертає відчуття впливу хоча б на власні дії;
- формує образ себе як людини, здатної діяти й досягати.

Важливо, що педагог не драматизує невдачі, не фіксує на них увагу, а допомагає дитині побачити у кожній спробі елементи прогресу («сьогодні ти сказав дві фрази голосніше, ніж учора», «ти все одно підійшов до дітей, хоча було страшно») [3, с.223]. Такий спосіб зворотного зв'язку помітно змінює внутрішній діалог дитини з «я не вмію» на «я вчуся і вже щось можу».

П'ятою умовою є узгодженість виховного впливу закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Розвиток соціальної впевненості старшого дошкільника неможливо розглядати лише в межах освітнього процесу ЗДО. Дитина живе у кількох середовищах одночасно, і насамперед — у сім'ї. Саме там формується її базове відчуття «зі мною рахуються» або «мою думку можна не брати до уваги». Якщо в закладі освіти вибудовується система підтримки, а вдома домінують принизливі або знецінювальні послання, то вплив ЗДО буде або незначним, або суперечливим. У результаті дитина швидше навчиться «маскуватися» під очікування дорослих, ніж діяти впевнено й суб'єктно.

Сучасні дослідження сімейно-центричного підходу показують, що саме узгодженість вимог і стилю спілкування між домом і ЗДО є ключовою умовою формування позитивного «Я-образу» дитини. Батьки й педагоги мають бути не «паралельними системами», а партнерами, які діють у спільному полі цінностей: повага до дитини, прийняття її емоцій, підтримка ініціативи, допущення помилки як нормальної частини навчання [28; 50].

Важливим аспектом є те, щоб сім'я розуміла сам зміст цілей, які ставить перед собою педагогічний колектив. Соціальна впевненість — це не «нахабність», не «уміння перемагати», а здатність дитини ініціювати контакт, висловити несхвалення, прийняти зворотний зв'язок, попросити про допомогу, захистити свої межі. Якщо для батьків цінні лише слухняність, «зручність» і безконфліктність, то будь-які прояви самостійності («я так не хочу», «мені не подобається ця гра») сприйматимуться як непослух, а не як здоровий крок до соціальної впевненості. Саме тому педагог має не тільки інформувати батьків про досягнення дитини, а й пояснювати логіку розвитку: чому нам важливо, щоб дитина ставила питання; чому корисно, коли вона висловлює незгоду; чому не можна «ламати» дитину заради зовнішньої керованості.

Комунікація з родиною в цьому контексті не зводиться до формальних батьківських зборів. Йдеться про системну роботу з батьками: міні-лекції, практичні заняття, індивідуальні консультації, обговорення конкретних життєвих ситуацій, з якими стикається їхня дитина. Під час таких зустрічей доцільно не засуджувати сімейні практики, а пропонувати альтернативні способи реагування: як замінити фразу «ти мене ганьбиш» на «мені важливо, щоб ти...»; як замість «не лізь, не заважай» сказати «давай спробуємо зробити це разом»; як конструктивно відреагувати на страх, сором чи сльози дитини. Це дає батькам відчуття не «контролю згори», а підтримки й партнерства [7;26;45].

Не менш суттєвим компонентом є узгодженість конкретних правил і очікувань. Якщо в садочку з дитиною домовляються: «ми вітаємось, коли приходимо», «ми слухаємо по черзі», «ми можемо відмовитися, але говоримо про це словами», а вдома домінує модель «діти не перебивають дорослих», «не сперечайся», «мовчи, коли дорослі говорять», виникає розрив. Дитина починає

вибудовувати «подвійні стандарти» поведінки: одні — для садочка, інші — для дому. Це ускладнює внутрішню інтеграцію й заважає формуванню стабільного «Я в соціумі». Тому важливо, щоб базові моделі — вітань, прохання, вибачення, відмови, запиту допомоги — були хоча б приблизно узгоджені між домом і ЗДО.

Окремо варто підкреслити важливість емоційного стану самих батьків. У контексті повномасштабної війни родини часто живуть у стані тривалого стресу, тривоги, економічної напруженості, іноді — втрати житла, роботи, близьких. У такій ситуації дорослий може бути фізично поруч, але емоційно «відключеним» — надмірно роздратованим, виснаженим, байдужим. Це неминуче відбивається на дитині: вона починає сумніватися не тільки в собі, а й у доступності дорослого як джерела підтримки [31, с.92]. Тому завдання ЗДО — не лише «підтримати дитину», а й підтримати батьків, допомогти їм побачити власні ресурси, нагадати, що навіть прості дії (обійняти, вислухати, помітити маленький успіх) мають величезне значення для соціальної впевненості дитини.

Таким чином, узгодженість виховного впливу ЗДО і сім'ї — це не просто «однакові вимоги», а спільна ціннісна позиція щодо дитини: вона має право на голос; її емоції значущі; її ініціативи не висміюють; її помилки — не привід для приниження. Саме в такому контексті соціальна впевненість не є «окремою навичкою», а стає *стилем існування* дитини у взаємодії з дорослими та однолітками.

Шостою умовою є травма-інформована педагогіка, адаптована до умов війни.

В умовах тривалої збройної агресії проти України питання розвитку соціальної впевненості неможливо розглядати поза контекстом психотравматизації. Багато дітей старшого дошкільного віку

мають досвід повітряних тривог, перебування в укриттях, розлуки з близькими, вимушених переїздів, інформаційного фону, де постійно присутні теми небезпеки, втрат, поранень і смерті. У такій реальності базовим рівнем є не «готовність до школи», а потреба у відновленні відчуття безпеки та контролю.

Травма-інформована педагогіка виходить із простого, але принципового припущення: якщо дитина перебуває в стані хронічної тривоги, її пізнавальні та соціальні ресурси істотно обмежені. Вона може виглядати «слухняною», «тихою», «зручною», але за цим часто стоїть не сформована стриманість, а замороженість та уникнення. У такому випадку пряме «формування впевненості» через вимоги до публічних виступів, лідерства чи ініціативності перетворюється на додаткове навантаження і потенційно — на повторну травматизацію.

Перший принцип травма-інформованого підходу — *«не нашкодь»*. Педагог має бути дуже уважним до того, як він говорить про війну, небезпеку, героїзм, втрати. Надмірна деталізація жахливих подій, патетичні заклики «бути сильним», порівняння дітей («хтось мовчить, а хтось героїськи терпить») можуть не лише не підвищити впевненість, а навпаки — поглибити Почуття сорому й безпорадності. Важливо, щоб обговорення реальності було дозованим, конкретним і опертим на досвід, зрозумілий дитині: «так, нам було страшно, коли звучала сирена; ми разом спустилися в укриття, дорослі знали, що робити; ми були поруч».

Другий принцип — *легітимація емоцій*. Дитина має право боятися, засмучуватися, злитись, сумувати за домом чи близькими. Коли дорослий говорить: «нічого страшного», «не плач, будь сміливим», «не вигадуй», він фактично позбавляє дитину можливості визнати власний досвід. У відповідь вона або ще сильніше «завмирає» у своїх переживаннях, або демонструє

«зручну» слухняність, яка не має нічого спільного з внутрішньою впевненістю. Натомість педагог може допомогти дитині назвати почуття простими словами, не оцінюючи їх: «тобі було страшно», «ти сумуєш за домом», «ти злишся, що довелося знову спускатися в укриття». Уже саме визнання емоцій дорослим зменшує напруження і створює основу для відновлення довіри до світу.

Третій важливий компонент травма-інформованої педагогіки — *зміщення акценту з неконтрольованого на контрольоване*. Дитина не може вплинути на сирену, обстріли, політичну ситуацію, але вона може вплинути на *малий простір* навколо себе — допомогти товаришеві, заспокоїти молодшу дитину, намалювати малюнок для захисника, дати іграшку тому, хто щойно приїхав з іншого міста [15, с.171]. Коли такі дії підтримуються і помічаються дорослими, у дитини поступово відновлюється відчуття суб'єктності: «я не просто об'єкт обставин, я можу щось змінювати». Саме це почуття є ядром соціальної впевненості.

У практиці ЗДО це може виявлятися через низку простих, але системних кроків. Наприклад, створення «куточків безпеки» або «кімнат спокою», де дитина може перепочити, побути поруч із дорослим, погратися у спеціально підібрані антитривожні ігри. Корисною є практика «групових карт підтримки», коли з дітьми раз на тиждень обговорюють, хто кому допоміг, хто кого підбадьорив, хто поділився іграшкою або підтримав у новій ситуації. Таким чином, переживання небезпеки поступово доповнюється переживанням взаємопідтримки й приналежності до групи.

В умовах війни особливої ваги набувають соціальні місії, доступні дошкільникам. Це не «героїзація» в стилі дорослого патріотичного дискурсу, а посильні завдання — намалювати лист для військового, підготувати маленький «подарунок підтримки» для дитини-переселенця, разом з групою

придумати «слова сили» для тих, хто зараз далеко. Такі дії допомагають дитині відчувати: *«я частина спільноти, яка не лише страждає, а й допомагає»*. Це важливий протиположний чинник до почуття тотальної безпорадності.

Важливо підкреслити: травма-інформована педагогіка не означає «мовчати про війну» або «робити вигляд, що нічого не відбувається». Вона означає говорити про реальність так, щоб не ламати, а підтримувати. Це вимагає від педагога високого рівня саморефлексії, здатності відстежувати власні емоційні реакції, розпізнавати моменти, коли його власний страх чи гнів можуть «перекривати» потреби дітей. Саме тому в умовах війни питання психологічної підтримки самих педагогів стає невіддільним від розвитку соціальної впевненості дітей: виснажений дорослий не здатен бути опорою, він мимоволі починає відтворювати моделі, які йому доступні — різкість, уникнення, формальність.

Отже, травма-інформований підхід є не додатковим «спецрежимом» на час війни, а новою якістю педагогіки, яка визнає досвід дитини, поважає її уразливість і водночас крок за кроком повертає їй право на дію, участь і голос. У такій педагогіці соціальна впевненість постає не як «уміння виступати перед групою», а як глибинне відчуття: *«я не зникаю зі страху, я можу говорити, просити, підтримувати і бути підтриманим»*. Саме це відчуття, закладене в умовах війни, стане важливим ресурсом для подальшого розвитку дитини у шкільному віці та дорослому житті.

Отже, педагогічні умови розвитку соціальної впевненості старших дошкільників в освітньому процесі ЗДО постають як цілісна система, де кожен компонент підсилює інші. Емоційно безпечне середовище й партнерська взаємодія дорослого з дитиною створюють базу для визнання її суб'єктності; організація спільної діяльності забезпечує простір для безпечних соціальних проб, а продумана система «ситуацій успіху» дає змогу закріпити досвід

власної дієздатності та значущості в групі. Узгодженість виховних впливів ЗДО й сім'ї робить цей досвід стійким і неперервним, тоді як травма-інформована педагогіка, адаптована до умов війни, допомагає зменшити вплив хронічної тривоги й повернути дитині відчуття контролю та приналежності. У такій логіці соціальна впевненість постає не як «натренована сміливість», а як інтегрована особистісна якість, що формується через щоденну підтримувальну взаємодію, участь і визнання дитини повноправним учасником спільноти.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи зміст першого розділу, можна стверджувати, що соціальна впевненість старшого дошкільника є інтегральною особистісною характеристикою, яка поєднує емоційне ставлення до себе, уявлення про власні можливості та реальні способи взаємодії з іншими. Вона тісно пов'язана з Я-концепцією, самооцінкою, самоефективністю та розглядається як важливий показник соціальної компетентності й готовності дитини до школи.

Аналіз психологічних механізмів показав, що розвиток соціальної впевненості забезпечується сукупністю емоційно-регулятивних, когнітивно-оцінних, мотиваційно-вольових, комунікативно-поведінкових, мовленнєво-рефлексивних та соціально-контекстуальних процесів. Вирішальним є досвід емоційної безпеки, прийняття, посильних успіхів, підтриманого соціального порівняння, можливості рефлексувати власні стани й дії, що формує внутрішнє переживання «я можу», «зі мною рахуються», «я маю право на голос».

Розкриття педагогічних умов засвідчило, що ефективний розвиток соціальної впевненості можливий лише в цілісно організованому освітньому середовищі: за умови емоційно безпечної, гуманістично орієнтованої атмосфери, партнерської взаємодії педагога з дитиною, систематичної спільної діяльності як простору безпечних соціальних проб, створення

ситуацій успіху та узгодженості впливів ЗДО і сім'ї. У такому контексті дитина не просто засвоює правила, а реально відчуває себе компетентною, значущою і здатною впливати на події.

В умовах війни особливого значення набуває травма-інформована педагогіка, що враховує досвід тривалої небезпеки, втрат і стресу значної частини дітей. Вона орієнтує педагога на відновлення базового відчуття безпеки, легітимацію емоцій, підтримку посильної участі й допомоги іншим. У такому підході соціальна впевненість постає не лише як уміння ініціювати взаємодію, а як внутрішнє відчуття власної цінності, присутності й права на голос у складних життєвих обставинах, що створює підґрунтя для подальшого теоретичного й практичного моделювання роботи у наступних розділах.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація, етапи та методи емпіричного дослідження рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку

Емпіричне дослідження рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку було організовано на базі закладу дошкільної освіти №26 «Дзвіночок», міста Чернівці. У дослідженні взяли участь 18 дітей старшої групи (5–6 років), з них 9 хлопчиків та 9 дівчаток. Вибірка є цільовою, репрезентує типову групу ЗДО за рівнем психофізичного розвитку, соціальним складом сімей та умовами освітнього середовища, що дає підстави

розглядати отримані результати як орієнтовно узагальнювальні для аналогічних закладів.

Метою емпіричного етапу стало виявлення вихідного рівня соціальної впевненості старших дошкільників, визначення провідних труднощів у цій сфері та обґрунтування змісту подальшого формувального впливу. Логіка дослідження спирається на підходи, запропоновані у працях О. Швець, С. Бодейко, М. Мішечкіної та інших авторів, які розглядають соціальну впевненість у структурі соціальної компетентності дошкільника як інтегральну характеристику ставлення до себе, до навколишнього світу та специфічних поведінкових проявів (самооцінка, ініціативність, здатність до взаємодії, особливості емоційно-вольової регуляції).

Дослідження було організовано у кілька послідовних етапів.

Підготовчий етап передбачав: аналіз сучасної психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми соціальної впевненості й соціальної компетентності старших дошкільників; уточнення й операціоналізацію ключових дефініцій: «соціальна впевненість», «соціальна невпевненість», «рівні соціальної впевненості» (на основі праць вітчизняних дослідників та положень Державного стандарту дошкільної освіти); добір та адаптацію діагностичного інструментарію з урахуванням вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку (методика «Сходінки», проєктивна методика «Намалюй себе», тест-опитувальник «Впевненість у собі», стандартизоване педагогічне спостереження); розробку бланків протоколів спостереження, інструкцій до методик, схем інтерпретації результатів; отримання усвідомленої згоди батьків (законних представників) на участь дітей у дослідженні, обговорення з вихователями особливостей проведення діагностики, дотримання етичних норм і принципу ненашкодження.

Констатувальний етап був спрямований на первинне вивчення фактичного рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку. На цьому етапі реалізовувалися такі завдання:

- проведення стандартизованого спостереження за поведінкою дітей у різних видах діяльності (вільна гра, організовані заняття, прогулянка) з фіксацією поведінкових показників: ініціативність, участь у спільній діяльності, готовність брати на себе роль лідера або виконавця, реакція на помилки, програш, зауваження, стиль взаємодії з однолітками та дорослими;
- дослідження особливостей самооцінки та ставлення дитини до себе за допомогою методики «Сходинки» та проєктивної методики «Намалюй себе»;
- виявлення суб'єктивного відчуття впевненості/невпевненості у різних ситуаціях спілкування й діяльності за допомогою адаптованого тест-опитувальника «Впевненість у собі»;
- уточнення отриманих даних через короткі індивідуальні бесіди з дітьми та анкетування вихователів (як експертів, що щоденно спостерігають за поведінкою дітей у групі).

Формувальний етап полягав у розробці й впровадженні програми розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку на основі результатів констатувального зрізу. Зміст програми охоплював:

- створення емоційно безпечного, психологічно підтримувального середовища, у якому дитина має право на помилку й може вільно виражати свої емоції;
- організацію спільної діяльності як простору безпечних соціальних проб (сюжетно-рольові й театралізовані ігри, кооперативні ігри з розподілом ролей, групові творчі завдання);

- системне створення «ситуацій успіху» для дітей з різним рівнем соціальної впевненості, поступове ускладнення завдань із підтримкою з боку дорослого;

- залучення сім'ї до підтримки соціальної впевненості дитини, інформування батьків про особливості комунікативної поведінки їхніх дітей, використання окремих підходів травма-інформованої педагогіки (з урахуванням умов воєнного стану, досвіду стресу, який можуть мати діти й родини).

Програма реалізовувалася протягом ____ тижнів/місяців у форматі 2–3 цілеспрямованих занять/ігрових сесій на тиждень і через інтеграцію відповідних методів у повсякденну роботу групи.

Контрольний етап передбачав повторне застосування того самого діагностичного комплексу, що був використаний на констатувальному етапі (спостереження, «Сходинки», «Намалюй себе», опитувальник «Впевненість у собі»). Це дало змогу порівняти:

- рівні соціальної впевненості до й після реалізації програми;
- динаміку показників за кожною дитиною;
- зрушення за групою в цілому (перерозподіл дітей між рівнями, якісні зміни в поведінці).

Узагальнювально-аналітичний етап включав: кількісну обробку результатів (розподіл дітей за рівнями, обчислення відсоткового співвідношення, побудову таблиць і діаграм); якісний аналіз змін у поведінці й самосприйнятті дітей, співвіднесення емпіричних даних із теоретичними положеннями, викладеними в першому розділі; формулювання висновків щодо ефективності розробленої програми та окреслення перспектив подальших досліджень (уточнення змісту занять, розширення вибірки, залучення сім'ї тощо).

Для комплексного вивчення соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку було використано поєднання спостережувальних, проєктивних і тестових методів. Це дало змогу дослідити як внутрішні переживання дитини (ставлення до себе, очікування успіху, самооцінка), так і зовнішні поведінкові прояви (ініціатива, вибір ролей, стиль взаємодії, невербальна експресія).

1. Стандартизоване педагогічне спостереження. Спостереження проводилося у природних для дітей ситуаціях: у вільній грі, на заняттях, під час прогулянки та побутових моментів (перехід, одягання, прибирання тощо). За спеціально розробленим чек-листом фіксувалися такі показники:

- ініціативність у встановленні контактів з однолітками (дитина сама підходить, звертається, пропонує гру чи чекає, поки її покличуть);
- готовність приєднатися до вже існуючої гри (легко включається / потребує заохочення дорослого / уникає спільних ігор);
- здатність запропонувати ідею, розподілити ролі, запропонувати спосіб розв'язання конфліктної ситуації;
- реакція на помилки, програш, критику (спокійне прийняття, готовність спробувати знову / образа, плач / різкі афективні реакції, агресія, відмова від подальшої участі);
- невербальні ознаки впевненості/невпевненості: постава (відкрита чи скута), погляд (прямий чи відведений), міміка (переважно позитивна чи напружена), жести, темп і гучність мовлення.

На основі сукупності зареєстрованих проявів визначалася орієнтовна належність дитини до того чи іншого рівня соціальної впевненості, а потім ці дані уточнювалися за результатами інших методик.

2. Методика «Сходінки» (дослідження самооцінки та ставлення до себе). Методика «Сходінки», адаптована за О. Швець, використовувалася для

вивчення самооцінки та усвідомленого ставлення дитини до власних властивостей. Дитині пропонувалося зображення драбинки з трьома–чотирма сходинками. Педагог пояснював, що на: верхній сходинці знаходяться «діти, які добре поведуться, слухають вихователя, допомагають іншим, мають багато друзів»; середній – «ті, хто іноді порушують правила, але в цілому намагаються поводитись добре»; нижній – «діти, яких часто сварять, які не слухаються й заважають іншим». Спочатку дитина «розсаджувала» уявних однолітків, а потім визначала власне місце на драбинці. Аналізу підлягали:

- рівень самооцінки (неадекватно завищена, помірно висока/адекватна, занижена);

- характер аргументації («я добрий, допомагаю друзям», «мене часто сварять», «я балуюся» тощо);

- емоційний фон виконання завдання (впевненість, сумніви, страх помилитися, відмова від відповіді).

Отримані дані дозволяли побачити, наскільки дитина приймає себе, чи пов'язує свою цінність із поведінкою й оцінками дорослих та як це корелює з рівнем її соціальної впевненості.

3. Проективна методика «Намалюй себе». Застосовувалася для виявлення емоційно-ціннісного ставлення дитини до власного «Я». Спочатку діти малювали «поганого» хлопчика/дівчинку, потім – «хорошого», використовуючи різні кольори. На третьому етапі пропонувалося: «А тепер намалюй себе. Можеш використати всі кольори. Нехай твій малюнок буде з секретом: якщо ти хочеш намалювати себе схожим на хорошу дитину – бери більше тих кольорів, якими малював/ла хорошого хлопчика/дівчинку».

Оцінювалися: кольорова палітра у малюнку «Я» (переважання яскравих/тепліх чи темних/«важких» кольорів); розмір і розташування фігури (велика, у центрі аркуша / маленька, у кутку, «зміщена»); цілісність і

деталізованість зображення (наявність обличчя, міміки, елементів одягу, предметів навколо); впевненість ліній (чіткі, без надмірних стирань чи багаторазового обведення, або навпаки – «тремтячі», перервані лінії).

Переважаання у малюнку позитивної кольорової гами, великого, впевнено намальованого образу, розміщеного в центрі аркуша, інтерпретувалося як індикатор більш високого рівня самоприйняття та соціальної впевненості. Маленька, «загублена» фігура в поєднанні з темними кольорами, відсутністю деталей та «зжатыми» лініями свідчила про тенденцію до невпевненості, почуття меншовартості, недовіри до себе.

4. «Я можу попросити допомоги, коли мені важко».

Дитина відповідала у форматі «так», «іноді», «ні». Педагог записував відповіді у протоколі й звертав увагу на невербальні реакції дитини (готовність говорити про себе, посмішка, напруженість, уникання погляду). На основі сумарної кількості відповідей типу «так» і «іноді» обчислювався умовний бал упевненості, який потім порівнювався з даними спостереження, методик «Сходінки» та «Намалюй себе».

Узагальнюючи, застосування взаємодоповнювальних методів – стандартизованого спостереження, методики «Сходінки», проєктивного малюнка «Намалюй себе» та тест-опитувальника «Впевненість у собі» – дало змогу отримати цілісне уявлення про рівень соціальної впевненості кожної дитини та групи старших дошкільників загалом. На основі сукупних даних було виокремлено рівні соціальної впевненості та підготовлено підґрунтя для аналізу результатів констатувального етапу й подальшого формувального впливу.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку

Для визначення початкового стану соціальної впевненості старших дошкільників було проведено констатувальний етап дослідження, який поєднував кілька діагностичних методик. Оцінювання здійснювалось за сукупністю показників емоційної стійкості, самооцінки, готовності до взаємодії та поведінкової активності у групі. Отримані результати дали змогу виокремити рівні сформованості соціальної впевненості, що подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку

<i>№</i>	Рівень соціальної впевненості	Кількість дітей	%
1	Середній	9	50,0
2	Частково задовільний	6	33,3
3	Задовільний (низький)	3	16,7
4	Високий	0	0

Аналізуючи дані таблиці 2.1, можемо стверджувати, що у вибірці переважають діти із середнім рівнем соціальної впевненості (50,0 %). Вони виявляють готовність до спілкування з однолітками та дорослими, здатні брати участь у спільній діяльності, але їхня впевненість не є стійкою: у ситуаціях невдачі чи критики вони можуть демонструвати емоційну вразливість, уникання або тимчасове зниження активності.

Достатньо численною є група дітей із частково задовільним рівнем (33,3 %). Для них характерні ситуативність впевненої поведінки, вибірковість контактів, підвищена залежність від оцінки дорослого, труднощі у відстоюванні власної думки. Низький (задовільний) рівень (16,7 %) засвідчує наявність окремих дітей, які мають труднощі в самооцінці, ініціативності, прийнятті себе та інших.

Важливо, що жодна дитина не була віднесена до високого рівня соціальної впевненості. Це може бути пов'язано не лише з індивідуально-психологічними особливостями, а й з контекстом воєнного стану в Україні: досвідом повітряних тривог, вимушених переміщень, розлуки з одним із батьків, загальним підвищенням тривожності в сім'ях. Такі фактори об'єктивно ускладнюють формування стійкого відчуття безпеки й упевненості у світі та в собі.

Водночас аналіз індивідуальних діагностичних складових показав наявність вираженої диференціації у способах самосприйняття дітей. Саме особливості самооцінки визначають упевненість дошкільників у власних соціальних можливостях, готовність вступати у взаємодію та долати труднощі. З огляду на це було проведено додаткову оцінку рівня самооцінки за методикою «Сходишки», результати якої наведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні самооцінки дітей за методикою «Сходишки»

№	Показник самооцінки	Кількість дітей	%
1	Неадекватно завищена самооцінка	5	27,8
2	Помірно висока (адекватна) самооцінка	8	44,4
3	Занижена самооцінка	5	27,8

Аналізуючи дані таблиці 2.2, можемо стверджувати, що майже половина дітей (44,4 %) демонструє помірно високу, відносно адекватну самооцінку: вони вміють бачити як свої сильні, так і слабкі сторони, усвідомлюють, що інколи можуть порушувати правила, але загалом сприймають себе «добрим»,

«слухняними», «здатними впоратися». Саме ця група переважно збігається з дітьми середнього рівня соціальної впевненості.

Водночас у 27,8 % дітей виявлено неадекватно завищену самооцінку: вони без роздумів ставлять себе на верхню сходинку, посиляючись на оцінки дорослих («мені завжди кажуть, що я найкращий/найкраща»), при цьому в реальній поведінці інколи демонструють імпульсивність, труднощі з прийняттям критики, схильність до домінування. Це свідчить не стільки про справжню внутрішню впевненість, скільки про захисні механізми, спробу «перекрити» внутрішню тривогу й невпевненість через демонстративну позицію.

Інші 27,8 % дітей мають занижену самооцінку: обирають нижні сходинки, аргументуючи тим, що «часто поводяться погано», «їх сварять», «вони не заслуговують на похвалу». У спостереженні такі діти нерідко демонструють сором'язливість, страх помилитися, невпевнені рухи, уникання ініціативи. Це на пряму корелює з низьким і частково задовільним рівнем соціальної впевненості, підтверджуючи, що адекватна самооцінка є важливим внутрішнім ресурсом для формування впевненої соціальної поведінки.

Отримані результати за методикою «Сходинки» потребують додаткового підтвердження через інші інструменти, що відображають емоційне ставлення дитини до власного образу. Саме тому наступним кроком стало застосування проєктивної методики «Намалюй себе», яка дає змогу побачити, як дошкільник переживає себе у світі: чи відчуває цінність, привабливість, здатність діяти та бути прийнятим групою. Узагальнені показники щодо емоційно-ціннісного самосприйняття подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Емоційно-ціннісне ставлення до себе за результатами методики
«Намалюй себе»**

№	Рівень ставлення до себе	Кількість дітей	%
1	Переважаю позитивне, прийняття себе	7	38,9
2	Суперечливе, нестійке ставлення до себе	6	33,3
3	Переважаю негативне / занижене самосприйняття	5	27,8

Аналізуючи дані таблиці 2.3, можемо стверджувати, що лише у 38,9 % дітей образ «Я» у малюнку має риси стійкого позитивного самосприйняття: використовуються переважно яскраві, теплі кольори, фігура розташована в центрі аркуша, має виразне обличчя, міміку, елементи одягу; лінії впевнені, без численних стирань. Такі діти у спостереженні більш охоче беруть участь у спільних іграх, не бояться опинитися в центрі уваги, легше переносять зауваження.

У 33,3 % дітей виявлено суперечливе, нестійке ставлення до себе: малюнок поєднує як позитивні, так і тривожні елементи (поєднання яскравих і темних кольорів, коливання розміру фігури, часткову відсутність деталей). Це відображає внутрішні коливання між бажанням бути успішним, «хорошим», і сумнівами у власній значущості. Поведінково ці діти можуть бути то активними й відкритими, то замкненими, чутливими до незначних невдач.

Ще 27,8 % дітей демонструють переважно негативне або занижене самосприйняття: невелика фігура «зміщується» до краю аркуша, домінують темні кольори, відсутня міміка, очі або рот, лінії невпевнені, «тремтячі». У спостереженні це відповідає підвищеній тривожності, схильності до уникання соціальних ситуацій, труднощам у вираженні емоцій. В умовах війни й загальної нестабільності такі прояви можуть посилюватися через додаткові стресові чинники, які дитина ще не здатна усвідомити й вербалізувати.

Таким чином, результати проєктивної методики підтверджують дані «Сходинок» і свідчать про те, що емоційно-ціннісне ставлення до себе в значної частини дітей є або нестійким, або заниженим, що обмежує можливості для формування високого рівня соціальної впевненості.

Опитувальник «Впевненість у собі» дав змогу уточнити суб'єктивне відчуття дітьми власних соціальних можливостей та здатності діяти в ситуаціях міжособистісної взаємодії. На відміну від попередніх методик, він фіксує не лише зовнішні прояви чи емоційний образ «Я», а внутрішні переживання: наскільки дитина відчуває себе сміливою серед однолітків, чи здатна ініціювати контакт, чи не боїться помилитися, попросити про допомогу або висловити незгоду. Узагальнені показники суб'єктивної впевненості представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні суб'єктивної впевненості за результатами опитувальника
«Впевненість у собі»**

№	Рівень суб'єктивної впевненості	Кількість дітей	%
1	Відносно високий	4	22,2
2	Середній	8	44,4
3	Низький	6	33,4

Аналізуючи дані таблиці 2.4, можемо стверджувати, що більшість дітей (44,4 %) оцінюють свою впевненість як середню: вони повідомляють, що іноді їм легко знайти друга, сказати перед групою, попросити допомоги, але в окремих ситуаціях все ж таки відчувають страх помилитися чи бути відкинутими. Це узгоджується з даними спостереження про ситуативність упевненої поведінки.

У 22,2 % дітей показники опитувальника свідчать про відносно високий рівень суб'єктивної впевненості: вони частіше відповідають «так» на твердження про знайомства, запити про допомогу, повторні спроби після помилки. Однак зіставлення цих даних із результатами спостереження та проєктивних методик показало, що у частини таких дітей упевненість є скоріше декларативною, ніж стійко поведінковою: у реально проблемних ситуаціях вони іноді виявляють виражену тривогу, заплакання, різкі реакції на відмову в грі.

Ще 33,4 % дітей продемонстрували низький рівень суб'єктивної впевненості: вони часто відповідають «ні» або «іноді» на твердження про готовність познайомитись, попросити допомоги, виступити перед іншими. Для них типові формулювання «я боюся», «мене не візьмуть», «я не вмію», що чітко корелює з низьким/частково задовільним рівнем соціальної впевненості та заниженим самосприйняттям у малюнку.

Важливо підкреслити, що навіть за наявності групи дітей із відносно високими самооцінками власної впевненості, у цілому вибірка не демонструє стабільно високого рівня соціальної впевненості. Це свідчить про певну розбалансованість між вербальними уявленнями про себе та реальною поведінкою, що є характерним для дітей дошкільного віку й додатково посилюється контекстом воєнного часу, коли дорослі можуть або надмірно захищати дитину, або, навпаки, несвідомо підсилювати її тривожні очікування.

Узагальнюючи результати всіх методик, можна зробити такі проміжні висновки. Високий рівень соціальної впевненості у вибірці відсутній, що підтверджується як кількісними, так і якісними показниками. Більшість дітей перебувають на середньому або частково задовільному рівні, що вказує на наявність потенціалу для розвитку соціальної впевненості за умови

цілеспрямованої педагогічної підтримки. Виявлено значну частку дітей із заниженою самооцінкою та негативним/нестійким самосприйняттям, що проявляється як у вербальних висловлюваннях, так і в малюнках, поведінці, невербальній експресії. Спостерігається невідповідність між декларованою та реальною впевненістю у частини дітей, коли вербальні «я можу, я не боюся» не завжди підтверджуються поведінкою в емоційно насичених ситуаціях.

Отримані дані підтверджують актуальність розробленої програми формувального впливу, спрямованої на підтримку емоційної безпеки, розвиток адекватної самооцінки й соціальної компетентності. У наступному підпункті буде представлено результати контрольного етапу та охарактеризовано динаміку рівнів соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку після реалізації формувальної програми.

2.3. Програма розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку

Мета програми – підвищення рівня соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку шляхом цілеспрямованої організації ігрової, комунікативної та творчої діяльності в емоційно безпечному середовищі.

Тривалість програми: орієнтовно 8–10 тижнів. Режим роботи: 2 заняття на тиждень по 25–30 хвилин (усього 16 занять), із включенням окремих вправ у повсякденне життя групи. Форма проведення: групові заняття з елементами індивідуальної підтримки (вихователь/психолог за потреби «підстраховує» тривожних дітей).

Основні завдання програми:

- формувати позитивне ставлення дитини до себе, відчуття власної цінності й значущості;

- розвивати навички конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими (уміння звертатися, просити про допомогу, домовлятися, ділитися);
- тренувати вміння переживати невдачу, відмову, конфлікт без різкого зниження самооцінки;
- зменшувати прояви сором'язливості, скутості, поведінкової гіпер- або гіпоактивності як форм невпевненості;
- створювати для кожної дитини ситуації успіху, зміцнювати переживання «я можу», «у мене виходить».

Принципи побудови програми включають: принцип емоційної безпеки; принцип поступовості; принцип діяльності; принцип партнерства з родиною; принцип урахування воєнного контексту.

Структура кожного заняття включає:

1. Вступ (3–5 хв): привітання, емоційний настрій («коло настрою», «усмішка по колу»).
2. Основна частина (15–20 хв): 2–3 вправи/ігри, спрямовані на розвиток певного компонента соціальної впевненості.
3. Рефлексія (3–5 хв): коротке обговорення «що сподобалося / було важко», вербалізація почуттів.
4. Релаксація / завершення (2–3 хв): дихальна вправа, спокійна гра, «комплімент по колу».

Таблиця 2.5

Тематичні блоки та орієнтовний зміст програми розвитку соціальної впевненості

№ заняття	Назва заняття	Основний зміст / спрямованість
1	«Я – особливий/особлива»	Усвідомлення власної цінності, позитивне самосприйняття

2	«Мої сильні сторони»	Виявлення своїх умінь, здібностей, ресурсів
3	«Мої почуття важливі»	Розпізнавання й вербалізація емоцій
4	«Я і мої друзі»	Дружба, прийняття, повага до іншого
5	«Мені не страшно помилятися»	Ставлення до помилок, подолання страху оцінки
6	«Я можу попросити про допомогу»	Формування навички звернення по допомогу
7	«Коли ми сваримося»	Конструктивне розв'язання конфліктів
8	«Я можу бути ведучим (лідерам гри)»	Спробувати роль лідера, приймати й розподіляти ролі
9	«Ми – команда»	Розвиток відчуття єдності, взаємопідтримки
10	«Я сміливо говорю перед іншими»	Виступи, презентація себе, своїх ідей
11	«Я вмію казати “ні” і “так”»	Асертивність, вміння відмовляти й погоджуватися
12	«Чужі почуття теж важливі»	Емпатія, вміння помічати стан іншого
13	«Я справляюся з труднощами»	Ситуації подолання, «я зміг»
14	«Я і моя сім'я – моя опора»	Опора на родину, відчуття захищеності
15	«Я впевнений у собі»	Узагальнення досвіду, закріплення позитивного образу Я
16	Підсумкове заняття «Свято моєї сміливості»	Презентація змін, символічне визнання досягнень дітей

Розроблена програма складається з 16 послідовних занять, спрямованих на поступове формування соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку. Кожне заняття має конкретну ціль і спирається на принципи емоційної безпеки, партнерської взаємодії та соціально-поведінкової практики. Структура програми вибудована від усвідомлення власного «Я» до взаємодії з групою, лідерства, емпатії та презентації себе.

Заняття 1 — «Я – особливий/особлива».

Мета: допомогти дитині усвідомити власну цінність та значущість.

Зміст: діти знайомляться з поняттям індивідуальності, говорять про те, що кожна людина унікальна. Педагог ставить акцент на безумовному прийнятті: не на досягненнях або «якостях порівняння», а на факті існування — «я важливий, бо я є».

Форми роботи: «коло знайомства», малюнок «Я у світі», вправа «Що я люблю».

Очікуваний результат: дитина починає формувати позитивне ставлення до себе без страху оцінки.

Заняття 2 — «Мої сильні сторони»

Мета: актуалізувати ресурси дитини, навчити розпізнавати і називати власні уміння.

Зміст: діти описують те, що в них виходить добре — не лише навички, а й риси характеру (доброді, терплячість, наполегливість).

Форми роботи: вправа «Скринька здібностей», групове обговорення «Що я вмію», взаємне підсилення («Я бачив, що ти...»).

Очікуваний результат: поява конструктивного образу себе «я можу», зниження тенденції до самознецінення.

Заняття 3 — «Мої почуття важливі».

Мета: навчити дітей розпізнавати та вербалізувати емоції. Зміст: педагог пояснює, що емоції — це сигнали, а не «помилки характеру».

Діти тренуються говорити: «мені страшно», «я радію», «мені сумно, бо...».

Форми роботи: картки-емоції, рольові сцени «Коли я злюся», музична психогімнастика.

Очікуваний результат: розвиток внутрішньої регуляції та зменшення тривожності.

Заняття 4 — «Я і мої друзі».

Мета: формувати цінність дружби та взаємоповаги.

Зміст: діти осмислюють, що означає «бути другом»: ділитись, слухати, підтримувати, не сміятися над помилками.

Форми роботи: парні завдання, вправа «Допоможи іншому», обговорення ситуацій образи.

Очікуваний результат: розширення соціального кола та зменшення страху взаємодії.

Заняття 5 — «Мені не страшно помилятися».

Мета: змінити ставлення до невдач.

Зміст: діти виконують завдання з кількома спробами. Педагог підкреслює не результат, а зусилля: «ти пробуєш», «ти шукаєш спосіб».

Форми роботи: робота з конструктором, сюжетні міні-ігри «З першого разу не вийшло».

Очікуваний результат: зниження страху помилок — головного чинника соціальної пасивності.

Заняття 6 — «Я можу попросити про допомогу».

Мета: навчити дітей звертатися по допомогу без сорому.

Зміст: обговорюються ситуації, де нормально просити підтримку (складне завдання, незнайома гра, конфлікт).

Форми роботи: вправи «Сигнал партнера», парні завдання, тренінг мовних формул («Допоможи, будь ласка»).

Очікуваний результат: формування внутрішнього переконання: «просити — не слабкість».

Заняття 7 — «Коли ми сваримося».

Мета: навчити конструктивно вирішувати конфлікти.

Зміст: діти розігрують ситуації непорозумінь, пробують використовувати «Я-повідомлення» («мені неприємно...», «я хочу...»).

Форми роботи: методика «двох точок зору», вправи «Слухаю без перебивання».

Очікуваний результат: зменшення агресії та уникання, розвиток навичок переговорів.

Заняття 8 — «Я можу бути ведучим (лідером гри)».

Мета: дати безпечний досвід лідерства.

Зміст: діти отримують можливість керувати грою або етапом завдання, за умови позитивної підтримки групи.

Форми роботи: «лідер дня», спільні проєкти з чергуванням ролей.

Очікуваний результат: підвищення самоефективності та соціальної сміливості.

Заняття 9 — «Ми – команда».

Мета: навчити працювати разом без конкуренції.

Зміст: виконуються завдання, де успіх можливий лише через спільну взаємодію: будівництво споруди, груповий малюнок, спільна історія.

Форми роботи: проєктні ігри, спільне завдання з обмеженим часом.

Очікуваний результат: переживання дитиною статусу значущого члена групи.

Заняття 10 — «Я сміливо говорю перед іншими».

Мета: сформувати навички публічної самопрезентації.

Зміст: діти виходять до групи у безпечних форматах: розповідь про іграшку, вірш, демонстрація малюнка.

Форми: «міні-сцена», оплески підтримки, вправи на невербальну впевненість.

Результат: зменшення страху аудиторії, розширення соціальної компетентності.

Заняття 11 — «Я вмію казати “ні” і “так”».

Мета: навчити асертивності без агресії.

Зміст: діти тренуються відмовляти без образ («я не хочу так грати», «зараз я зайнятий»), узгоджувати межі.

Форми роботи: вправи «Мої кордони», парні діалоги «да/ні — чому».

Очікуваний результат: зняття страху конфронтації та формування здорових меж.

Заняття 12 — «Чужі почуття теж важливі».

Мета: розвинути емпатію.

Зміст: діти вчаться «бачити» емоції інших, розуміти причини їх станів.

Форми: соціальні історії, робота з образами, «гаманець підтримки».

Результат: формування культури співпереживання, що знижує булінгові моделі.

Заняття 13 — «Я справляюся з труднощами».

Мета: формувати витривалість, здатність не здаватися.

Зміст: серія завдань із прогресією складності, обговорення стратегій подолання.

Форми: «міні-виклики», аналіз власних спроб, відстеження прогресу.

Результат: перехід від «я не можу» → «можу спробувати».

Заняття 14 — «Я і моя сім'я – моя опора».

Мета: закріпити позитивну роль родини як підтримувального середовища.

Зміст: діти розповідають про допомогу батьків, спільні ритуали, «безпечні місця» вдома.

Форми: сімейні історії, листи-подяки, «дерево підтримки».

Результат: зростання базової безпеки та довіри.

Заняття 15 — «Я впевнений у собі».

Мета: інтегрувати попередній досвід.

Зміст: діти називають сфери, де стали сміливішими: «дружба», «ігри», «виступ».

Форми: самоопис, альбом «Мої досягнення».

Результат: формування цілісного образу «Я можу».

Заняття 16 — «Свято моєї сміливості».

Мета: символічно визнати зміни кожної дитини.

Зміст: дитина презентує себе у зручній формі (читання, танець, малюнок).

Форми: відкритий простір довіри, нагороди-підтримки (без рейтингів).

Результат: завершення програми позитивним емоційним досвідом.

Запропонована програма розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку є цілісним психолого-педагогічним інструментом, що охоплює ключові компоненти соціальної компетентності — самоприйняття, емоційну грамотність, уміння взаємодіяти, конструктивно вирішувати конфлікти, проявляти ініціативу, приймати лідерські ролі та демонструвати асертивність. Послідовна реалізація занять у середовищі емоційної безпеки, партнерської взаємодії та підтримки групи створює умови для поступового зниження тривожності, розширення репертуару соціальних дій і переживання ситуацій успіху. Завдяки цьому діти не лише засвоюють окремі соціальні навички, а й формують внутрішню модель «я можу», що переноситься у реальні життєві контексти — гру, спілкування, участь у спільних завданнях. Програма забезпечує не одноразовий тренінговий ефект, а стійку динаміку розвитку, спрямовану на підготовку дошкільника до повноцінної взаємодії в освітньому та соціальному середовищі.

2.4. Аналіз результатів контрольного етапу дослідження

Після завершення формувального етапу було здійснено контрольну діагностику дітей старшого дошкільного віку за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі. Це дозволило простежити динаміку окремих компонентів соціальної впевненості — самооцінки, емоційної стійкості, ініціативності та якості соціальної взаємодії. Важливо зазначити, що зміни

носять не різкий, а поступовий характер, що зумовлено як індивідуальними особливостями дошкільників, так і зовнішніми факторами (підвищений рівень тривожності через війну, непередбачуваність життєвих подій у родині).

Порівняння показників самооцінки на початку та після завершення формувального етапу дає можливість простежити якісні зміни у ставленні дітей до себе. Особливо важливою є трансформація уявлення про власні можливості, що відбувається через поступове проживання ситуацій успіху, підтримку однолітків та дорослих, а також зниження страху помилитися. Саме ці фактори стали визначальними у динаміці наведених нижче результатів.

Таблиця 2.6

Динаміка рівнів самооцінки дітей (до/після впровадження програми)

№	Рівень самооцінки	До (%)	Після (%)
1	Високий	11% (2 дитини)	22% (4 дитини)
2	Адекватний	39% (7 дітей)	50% (9 дітей)
3	Низький	50% (9 дітей)	28% (5 дітей)
4	Разом	100%	100%

Аналізуючи дані таблиці 2.6, можна стверджувати, що впроваджена програма сприяла підвищенню якості самооцінки дітей. Кількість дошкільників із низькою самооцінкою зменшилася з половини вибірки до 28%, що свідчить про часткове зниження тенденції до самознецінення та уникання соціальних ситуацій. Водночас зросла частка дітей з адекватною самооцінкою — до 50%, що є важливим індикатором формування більш стабільного ставлення до себе. Показник високої самооцінки також підвищився, однак незначно. Це говорить про те, що ядро впевненості залишається у зоні «нормальної позитивної самооцінки», а не завищеної, що є педагогічно оптимальним результатом.

Під час повторного обстеження за проективною методикою «Намалюй себе» особливу увагу було зосереджено не лише на кількісних показниках, а й на тому, як емоційно діти презентують себе у зображенні. Враховуючи, що графічний автопортрет відображає неформалізоване ставлення до власного «Я», саме цей інструмент дозволив фіксувати тонкі внутрішні зміни, які не завжди очевидні у вербальних відповідях або поведінкових реакціях. У цьому контексті динаміка виявилася такою.

Таблиця 2.7

Динаміка емоційно-ціннісного ставлення до себе

№	Показник	До	Після
1	Переважно позитивна палітра	3 (17%)	6 (33%)
2	Нейтральна/змішана	7 (39%)	8 (44%)
3	Негативна палітра / занижене зображення	8 (44%)	4 (22%)

Аналізуючи дані таблиці 2.17, можна стверджувати, що група продемонструвала помірне покращення емоційного самосприйняття. У більшій кількості дітей з'явилися чіткі, структуровані образи свого «Я», збільшився розмір фігури на малюнку, частіше з'являлися посмішки, деталі одягу, атрибути успіху (медалі, корони, сонце). Хоча кількість малюнків із нейтральною палітрою залишилась високою (44%), це є природним для дітей, що перебувають у стані зовнішньої соціальної турбулентності. Значним показником є зниження негативних образів майже вдвічі (з 44% до 22%), що свідчить про покращення емоційного фону.

Для оцінки змін у поведінковому аспекті соціальної впевненості було проведено повторне педагогічне спостереження за ініціативністю дітей, їхньою готовністю вступати в контакт та активністю у групових видах діяльності. Саме цей показник є найбільш чутливим до реальних соціальних

ситуацій, оскільки демонструє, чи переносить дитина набуті навички взаємодії у щоденне життя. Динаміка рівнів соціальної активності подана в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні соціальної активності дітей (за даними спостереження)

№	Рівень соціальної активності	До (%)	Після (%)
1	Високий	11%	17%
2	Середній	33%	44%
3	Низький	56%	39%

Аналізуючи дані таблиці 2.8, можемо стверджувати, що діти частіше ініціюють контакт, рідше замикаються у випадку помилки, легше приєднуються до групових ігор. Зменшення частки дітей з низькою соціальною активністю до 39% є показником того, що діти почали демонструвати хоча б мінімальні спроби взаємодії, що раніше супроводжувались униканням або плачем. Проте показник високої ініціативності залишається невисоким, що пояснюється особливостями сучасного дошкільного дитинства — високим рівнем фонових стресу, невизначеністю майбутнього, досвідом евакуацій та розлуки.

Для оцінки внутрішнього переживання впевненості повторно використано адаптований опитувальник «Впевненість у собі», що дозволяє виявити, наскільки дитина вважає себе здатною впливати на ситуацію, справлятися з труднощами та взаємодіяти з іншими. На відміну від зовнішніх проявів активності, цей показник відображає суб'єктивне відчуття власних можливостей, яке часто є більш інертним і змінюється повільніше. Узагальнені результати контрольованого вимірювання подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні суб'єктивного відчуття впевненості

№	Рівень	До (%)	Після (%)
1	Високий	6%	17%
2	Достатній	33%	39%
3	Низький	61%	44%

Аналізуючи дані таблиці 2.19, можна стверджувати, що діти частіше відповідають «я можу», «спробую» або «не боюся помилятися». Зменшення частки дітей із низьким рівнем до 44% не є різким, але показує значущий вплив програми на емоційне реагування у складних ситуаціях. Важливо підкреслити, що зростання високого рівня до 17% не говорить про формування «лідерів», а радше про появу дітей, які вже сказали вголос: «Мені допомагають друзі», «Я не боюся запитати», «Я не соромлюся».

Узагальнюючи результати контрольного етапу дослідження, слід зазначити, що динаміка розвитку соціальної впевненості дітей є не різкою, а поступовою та цілком реалістичною для умов сучасного дошкільного середовища. Найбільш виражені зміни виявлено у сфері емоційного самосприйняття: діти рідше обирають нижні позиції на умовній «сходінці», демонструють позитивніші образи себе в малюнках, менш схильні до самознецінення та страху перед власними помилками. Спостерігається також певне зниження рівня тривожності у соціальних ситуаціях: діти рідше «вимикаються», не плачуть при невдачі, легше включаються у взаємодію з однолітками та проявляють готовність до співпраці. Водночас сфери лідерства та самостійної ініціативи залишилися найменш чутливими до корекційного впливу, що пояснюється як логікою застосованих методів (орієнтація на безпеку та підтримку, а не конкуренцію), так і ширшим соціально-психологічним контекстом воєнного часу. У ситуації нестабільності, невизначеності та підвищеної тривожності сімей діти частіше демонструють

обережність та прагнення до захищеності, а не до активного впливу на середовище. Отримані результати підтверджують ефективність поступових, гуманістично орієнтованих педагогічних стратегій, які формують у дітей базове відчуття прийнятності та безпеки, на якому згодом можуть будуватися складніші прояви соціальної впевненості.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, викладені в розділі 2, можна стверджувати, що соціальна впевненість дітей старшого дошкільного віку перебуває переважно на середньому та частково задовільному рівнях, із наявністю помітної групи дітей із заниженою самооцінкою та нестійким емоційним самосприйняттям. Дані спостереження, методик «Сходинок», «Намалюй себе» та опитувальника «Впевненість у собі» засвідчили невідповідність між вербальними уявленнями про власну впевненість і реальною поведінкою в соціально значущих ситуаціях, що зумовлено як віковими особливостями, так і впливом воєнного стану, підвищеної тривожності в сім'ях та досвіду нестабільності, який переживають діти.

Реалізація спеціально розробленої програми розвитку соціальної впевненості в умовах ЗДО дала змогу досягти помірної, але стійкої позитивної динаміки: зменшилася частка дітей з низькою самооцінкою та негативним самосприйняттям, покращилися показники емоційної стійкості, готовності до взаємодії, суб'єктивного відчуття «я можу», «у мене виходить». Водночас сфери лідерства та вираженої соціальної ініціативи залишилися відносно вразливими, що підтверджує необхідність тривалої, системної педагогічної підтримки, побудованої на засадах емоційної безпеки, прийняття, партнерства з родиною та урахування травматичного суспільного контексту. Отримані результати свідчать про ефективність гуманістично орієнтованих, ігрових і

діяльнісних підходів до формування соціальної впевненості та окреслюють перспективи подальшого вдосконалення програм психолого-педагогічного супроводу дошкільників.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило всебічно проаналізувати феномен соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку та визначити умови, за яких вона формується найбільш стійко й конструктивно. Виконання поставлених завдань забезпечило послідовний перехід від теоретичного осмислення проблеми до емпіричної перевірки розроблених педагогічних підходів.

Відповідно до першого завдання дослідження — розкрити сутність та структуру соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку, було встановлено, що соціальна впевненість є інтегральним особистісно-соціальним утворенням, яке включає емоційно-вольову готовність до взаємодії, когнітивно-оцінне уявлення про власні можливості та комунікативно-поведінкову активність у групових ситуаціях. У психологічному аспекті соціальна впевненість виражається через здатність ініціювати контакт, висловлювати думку, приймати зворотний зв'язок та відстоювати власні межі у конструктивний спосіб. У педагогічному вимірі вона розглядається як важливий індикатор соціальної зрілості старшого дошкільника і передумова його готовності до навчання у школі. На основі аналізу наукової літератури (Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій) встановлено трикомпонентну структуру феномену: емоційно-вольовий, когнітивно-оцінний та комунікативно-поведінковий, що дозволяє комплексно оцінювати прояви соціальної впевненості в умовах освітнього процесу.

У відповідності до другого завдання — проаналізувати психологічні механізми формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку, було доведено, що ядром становлення впевненості виступають механізми ідентифікації, наслідування, соціального підкріплення та внутрішнього

прийняття. Розвиток соціальної впевненості опосередковується досвідом «успіху», який дитина переживає в актуальній соціальній діяльності, зокрема у взаємодії з однолітками та дорослими. Виявлено, що емоційна регуляція та здатність розпізнавати власні емоції є передумовою подальшої соціальної активності; саме тому практики емоційного віддзеркалення, валідизації почуттів і безумовного прийняття створюють фундамент для переходу від пасивного уникнення до обережної ініціативи. Важливими є процеси соціального моделювання: дитина вчиться впевненості, спостерігаючи за поведінкою значущого дорослого, який демонструє толерантність до помилок, навички конструктивної комунікації та здатність вирішувати конфлікти без агресії. Таким чином, становлення соціальної впевненості відбувається не через директивне «вчити сміливості», а через поступове накопичення досвіду прийнятості, суб'єктності та безпечної соціальної присутності.

У рамках третього завдання — обґрунтувати педагогічні умови та методи розвитку соціальної впевненості в освітньому процесі ЗДО — визначено сукупність ключових дидактичних і виховних факторів, які забезпечують цілісне формування зазначеної якості. З'ясовано, що провідними умовами є: створення емоційно безпечного середовища, партнерська взаємодія педагога з дитиною як із суб'єктом освітнього процесу, організація спільних діяльнісних форм як простору соціальних проб, системне конструювання ситуацій успіху, узгодженість виховного впливу сім'ї та ЗДО, а також впровадження травма-інформованого підходу в умовах воєнної реальності. Практичне наповнення цих умов реалізується через сюжетно-рольову та театралізовану гру, кооперативні завдання, педагогічну рефлексію, позитивне підкріплення ініціативи та емоційно щадні формати публічності. Підкреслено, що соціальна впевненість не може бути сформована окремими тренінговими заняттями — вона розвивається як стиль взаємодії упродовж усього освітнього процесу, де

дитина має право бути почутою, помилятися, приймати рішення та впливати на групову діяльність.

Нарешті, відповідно до четвертого завдання — емпірично перевірити ефективність програми розвитку соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку, було доведено, що системно організована педагогічна програма здатна підвищити рівень соціальної активності та впевненості в дітей навіть у контексті сучасних стресових чинників. Результати контрольного етапу показали позитивну динаміку за низкою показників: зменшення соціальної тривожності, підвищення ініціативності в групових формах діяльності, покращення комунікативної відкритості, зростання готовності до висловлення власної думки та захисту особистих меж. Впровадження запропонованих методів підтвердило ефективність комплексного підходу: найбільш значущі зміни спостерігаються у дітей, що отримували не лише емоційну підтримку педагога, а й можливість практикувати ініціативність у безпечних соціальних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-nova-redaktsiya.pdf> (дата звернення: 28.11.2025).
2. Байер О. Особливості формування соціальної впевненості дитини. Практичний психолог: Дитячий садок. 2013. № 3. С. 25–26; № 4. С. 45–46.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І.Д. Бех. – Київ: Либідь, 2008. – 848 с.
4. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех / Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5-17.
5. Бодейко С. В. Виховання соціальної впевненості у дітей дошкільного віку. *Наука, освіта, суспільство очима молодих : Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців*. Рівне : РВВ РДГУ, 2018. С. 18–19.
6. Борбич Н.В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки /Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І.О.Смолук та ін.]. - Луцьк, 2011. - № 17: Педагогічні науки. - С. 115-120.
7. Гавриш Н. В. Світ стосунків: Інтегровані заняття соціальної спрямованості [Текст] / Н. В. Гавриш // Дитячий садок. – 2004. – № 19 (травень). – С. 5.
8. Гавриш Н. В. Соціальна компетентність дошкільника: теоретичні засади формування. Київ: Світич, 2010. 248 с.
9. Гончарова-Горянська, М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / Гончарова-

Горянська М. В. // Теоретико- методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України; редкол.: [О. В. Сухомлинська та ін.] – К., 2006. – С. 219–226.

10. Горбатих В. В. Батьки як чинник впливу на становлення самоставлення дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2018. Т. IV. Вип. 14. С. 91–103.

11. Гуменюк Г. Віра в дитину і довіра до неї – духовні орієнтири її особистісного зростання. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. Статей / [заг. ред. проф. С.Д. Максименка та канд. психол. наук С.О. Ладивір]*. Київ, 2008. Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 5. 304 с.

12. Дитина в дошкільні роки : комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку / авт. кол.: К. Л. Крутій, О. Л. Кононко, Г. В. Беленька та ін. – Запоріжжя : ЛПІС ЛТД, 2012. – 304 с.

13. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія /Богущ А.,Варяниця Л., Гавриш Н. та ін.; наук. ред. Богущ А.; за заг. ред. Гавриш Н. - Луганськ: Альма-матер, 2006.- 368с.

14. Докторович, М. О. Зміст та структура соціальної компетентності / Докторович Марина Олександрівна // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження–2006». – Дніпропетровськ, 2006. – С. 94–103.

15. Докторович, М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с. – Бібліогр.: С. 160–183.

16. Кононко, О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Світич, 2009. – 201 с.

17. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / Кононко О. Л. – Київ : Стилос, 2002. – 144 с.)

18. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника : монографія. – К. : Освіта, 2003. – 256 с.

19. Кононко О. Л. Соціальний розвиток дитини дошкільного віку : навч.-метод. посіб. – К. : Генеза, 2011. – 144 с. dspace.pnpu.edu.ua

20. Крутій К. Л. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / за ред. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2011. – 188 с. [Ipbic НБУВ](https://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1985/1/Kubata.pdf)

21. Кубата Н. П. Гра як засіб формування соціальної компетентності старших дошкільників // Обрії. – 2012. – № 2. – С. 41–45. URL: <https://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1985/1/Kubata.pdf> (дата звернення: 28.11.2025). [Центральноукраїнський університет](https://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1985/1/Kubata.pdf)

22. Ладивір С.О. Підвалини щасливого дитинства. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. Харків: КЦ ФОП Іванової М.А., 2015. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 11. С. 116–126.

23. Ладивір С. О. Психічний розвиток дитини-дошкільника / навчальний посібник С. О. Ладивір, С. В. Кулачківська, Т. О. Піроженко та ін.. – Київ: Світич, 2003. – 40 с.

24. Максименко С. Д. Загальна психологія. Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – Видання 2-ге, перероблене та доповнене. – Київ: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.

25. Мішечкіна М. Є. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. : дис... канд. наук: 13.00.07. / Мішечкіна Марина Євгенівна. – 2009. – 200 с.

26. Мішечкіна М. Є. Роль сім'ї у вихованні впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* :зб. наук. пр. К. ; Запоріжжя, 2005. Вип. 35. Кн. 2. С. 115–121.

27. Мішечкіна М. Є. Характеристика основних підходів у вивченні впевненості в собі / М. Є. Мішечкіна // Наук. вісн. Бердян. держ. пед. ун-ту. Гуманітарні науки. - 2008. - № 1. - С. 97-103.

28. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу “школа – дитячий садок”): автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. І. Мороз ; НАПН України ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка . – Київ, 2011. – 18 с.

29. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2 ге, виправлене та доповнене – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с

30. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик . – Київ : Академвидав, 2005. – 448 с.

31. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навчально- методичне видання / Т. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.

32. Практична психологія. Старший дошкільний вік / [Упоряд. О. А. Атемасова]. – Харков: Ранок, 2010. – 176 с.

33. Прийняття дитиною цінностей : посіб. / Т.О Піроженко, І.І Карабаєва, С.О. Ладивір, Л.І. Соловйова [та ін.] /за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2018. 240 с.

34. Прищепа Т.І. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / Т. І. Прищепа - Х. : Основа, 2010. -107 с. - (Психологія виховання).
<http://www.romek.ru/kind2.htm#.UwrwUZbhYjo>

35. Рогальська І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія / І. Рогальська - К.: Міленіум, 2008 - 400с.

36. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності : моногр. / А. М. Богущ, Н. Г. Грама, Н. І. Лучан та ін. – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2013. – 236 с.

37. Савченко Ю.Ю. Особливості формування статево-рольових уявлень у старших дошкільників. *Молодий вчений*. Видавничий дім «Гельветика». 2017. Вип. 10. С. 94–97.

38. Сіренко А. Є. Зміст і форми фахової підготовки вихователів до формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку / А. Є. Сіренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: „Педагогіка. Соціальна робота“. – 2013. – № 29. – С. 196–199.

39. Сіренко А. Є. Особливості дослідження рівнів сформованості у старших дошкільників упевненості в собі у груповій діяльності / А. Є. Сіренко // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 58–63.

40. Сіренко А. Є. Особливості програмово-методичного забезпечення дошкільних навчальних закладів щодо формування впевненості в собі в старших дошкільників у груповій діяльності / А. Є. Сіренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: „Педагогіка. Соціальна робота“. – 2014. – № 31. – С. 162–164.

41. Сіренко А. Є. Педагогічні умови формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку в груповій взаємодії / А. Є. Сіренко // Збірник

наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 426–430.

42. Сіренко А. Є. / “Школа батьківства” / Програма для батьків по формуванню впевненої особистості дошкільника А. Є. Сіренко. – Черкаси: ЧОПОПП, 2014. – 50 с.

43. Сіренко А. Є. Авторська програма (парціальна) для дітей старшого дошкільного віку “Формуємо впевнену особистість дошкільника” // Матеріали VI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / [Упор. Г. А. Назаренко]. – Черкаси : ЧОПОПП, 2014. – С. 228-230.

44. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / Уклад. Т. І. Прищепи.— Х. : Вид. група «Основа», 2009.— 169, [7] с. : іл.)

45. Тарнавська Н. Взаємодія педагога дошкільного навчального закладу з соціально невпевненими вихованцями. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [Гол. ред. С. Д. Максименко]. Житомир: «Рута», 2011. Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 7. С. 304–313.

46. Турчаненко Т. Соціальна невпевненість дітей: шляхи подолання //Т. Турчаненко // Дошкільне виховання. - 2011. - №6. – С. 20 - 21.

47. Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навчальний посібник. — К.: МАУП, 2000

48. Швець О. Соціально впевнена особистість старшого дошкільника: психолого-педагогічні аспекти проблеми. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»)* : журнал. 2022. № 2(2). С. 65–76.

49. Шишова О.М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників. Актуальні проблеми соціології психології,

педагогіки : зб. наук. пр. /Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Ф-т соціології, Ф-т психології. – Київ, 2012. - Вип. 15. - С. 168-174.

50. Ягодзинська А. А. Формування соціальної впевненості як основи соціального образу «Я» дитини старшого дошкільного віку : кваліфікац. робота магістра. – Мукачєво : Мукачівський держ. ун-т, 2018. – 73 с. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1731/1/Kval.robota_Yagodzynska.pdf (дата звернення: 28.11.2025). repository.mu.edu.ua

51. Ainsworth, M. S. Attachments beyond infancy // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, no. 4. P. 709–716. DOI: 10.1037/0003-066X.44.4.709.

52. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

53. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

54. Bowlby, J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York : Basic Books, 1988. 195 p.

55. Bronfenbrenner, U. Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2005. 321 p.

56. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement // *Psychological Science*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 302–306. DOI: 10.1111/1467-9280.00260.

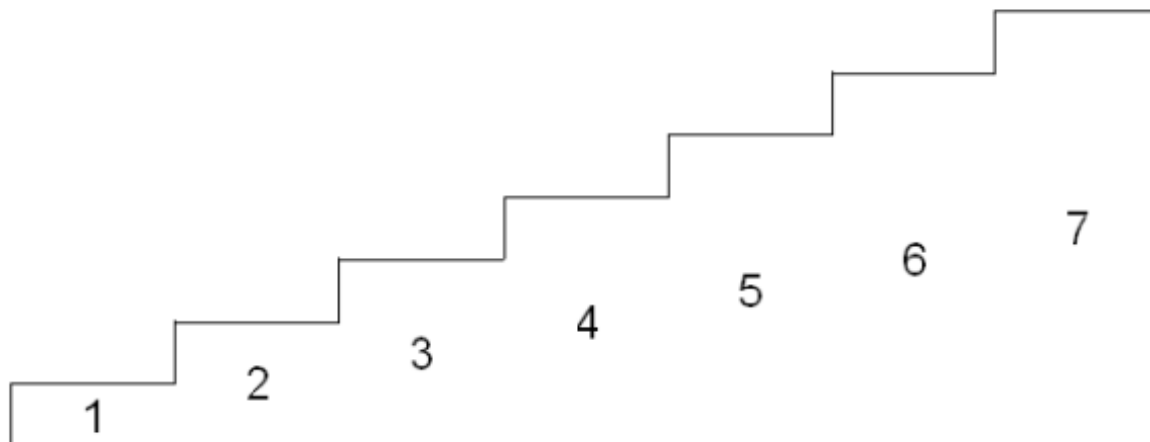
57. Deci, E. L., Ryan, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, no. 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

58. James W. The Principles of Psychology. Vol. 1–2 [Электронный ресурс] / William James. – New York: Dover, 1950. – Режим доступа: <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>
59. Erikson E. Children and Society / E. Erikson. – New York, 1950. – 212 p.
60. Harter, S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 440 p.
61. Kits, K. Self-concept and early childhood social competence // Early Child Development and Care. 2019. Vol. 189, no. 4. P. 603–617. DOI: 10.1080/03004430.2017.1337744
62. Weiner, B. The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas // Educational Psychologist. 2010. Vol. 45, no. 1. P. 28–36. DOI: 10.1080/00461520903433596.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Сходишки»



Задля збереження психічного здоров'я Ваших дітей результати тесту може інтерпретувати лише досвідчений психолог!

Ціль: виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

Матеріали та обладнання: намальовані сходишки, фігурка чоловічка, аркуш паперу, олівець (ручка).

Процедура дослідження: Методика проводиться індивідуально. Процедура дослідження – бесіда з дитиною з використанням певної шкали оцінок, на якій вона сам поміщає себе і імовірно визначає те місце, куди її поставлять інші люди.

Інструкція: «Якщо всіх дітей розставити на цих сходишках, то на трьох верхніх сходишках опиняться хороші діти: розумні, добрі, сильні, слухняні – чим вище, тим кращі (показати сходишку: «хороші», «дуже хороші», «найкращі»). А на трьох нижніх сходишках опиняться погані діти – чим нижче, тим гірші («погані», «дуже погані», «найгірші»). На середній сходишці діти не погані і не хороші. Покажи, на яку сходишку ти поставиш себе. Поясни чому?»

Після відповіді дитини, її запитують: «Ти такий насправді чи хотів би бути таким? Познач, який ти насправді і яким хотів би бути». «Покажи, на яку сходишку тебе поставила б мама».

Використовується стандартний набір характеристик: «хороший – поганий», «добрий – злий», «розумний – дурний», «сильний – слабкий», «сміливий – боягузливий», «найстаранніший – найнедбаліший». Кількість

характеристик можна скоротити. У процесі обстеження необхідно враховувати, як дитина виконує завдання: вагається, роздумує, аргументує свій вибір. Якщо дитина не дає жодних пояснень, їй слід задати уточнюючі запитання: «Чому ти себе сюди поставив? Ти завжди такий? »І т.д.

Аналіз результатів

Перш за все, звертають увагу, на яку сходинку дитина сама себе поставила. Вважається нормою, якщо діти дошкільного віку ставлять себе на сходинку «дуже хороші» і навіть «найкращі» діти. У будь-якому випадку це повинні бути верхні сходинки, оскільки положення на будь-якій з нижніх сходинок (а вже тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, але про негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах. Це дуже серйозне порушення структури особистості, яке може привести до депресій, неврозів у дітей. Як правило, це пов'язано з холодним ставленням до дітей, відкиданням або суворим, авторитарним вихованням, при якому знецінюється сама дитина, яка приходить до висновку, що її люблять тільки тоді, коли вона добре поводить. А так як діти не можуть бути хорошими постійно і вже тим більше не можуть відповідати всім очікуванням дорослих, виконувати всі їхні вимоги, то, природно, діти в цих умовах починають сумніватися в собі, у своїх силах і в любові до них батьків. Також невпевнені в собі і в батьківській любові діти, якими взагалі не займаються удома.

Саме про ставлення батьків до дитини і їхні очікування говорять відповіді на запитання про те, куди їх поставлять дорослі – тато, мама, вихователька. Для нормального, комфортного самовідчуття, яке пов'язано з появою почуття захищеності, важливо, щоб хтось із дорослих поставив дитину на найвищу сходинку. В ідеалі, сама дитина може поставити себе на другу сходинку зверху, а мама (або хтось інший з рідних) ставить її на найвищу сходинку.

Кілька прикладів виконання завдання і тип самооцінки, який вони демонструють:

1. Не роздумуючи, дитина ставить себе на найвищу сходинку; вважає, що мама оцінює її так само; аргументуючи свій вибір, посилається на думку дорослого: «Я хороший. Хороший і все, це мама так сказала». Неадекватно завищена самооцінка.

2. Після деяких роздумів та вагань ставить себе на найвищу сходинку, пояснюючи свої дії, називає якісь свої недоліки і промахи, але пояснює їх зовнішніми, незалежними від нього, причинами, вважає, що оцінка дорослих в деяких випадках може бути дещо нижчою її власної: «Я, звичайно, хороший, але іноді лінуюся. Мама каже, що я неакуратний». Завищена самооцінка.

3. Обміркувавши завдання, ставить себе на 2-у або 3-ю сходинку, пояснює свої дії, посиляючись на реальні ситуації і досягнення, вважає, що оцінка дорослого така ж або трохи нижча. Адекватна самооцінка.

4. Ставить себе на нижні сходинки, свій вибір не пояснює, а посиляється на думку дорослого: «Мама так сказала». Занижена самооцінка.

5. Якщо дитина ставить себе на середню сходинку, інколи це може говорити про те, що вона або не зрозуміла завдання, або не хоче його виконувати.

6. Діти з заниженою самооцінкою через високу тривожність і невпевненість в собі часто відмовляються виконувати завдання, на всі запитання відповідають: «Не знаю».

7. Діти із затримкою розвитку не розуміють і не приймають це завдання, діють навмання