

2020

Тетяна Котик

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ



Тетяна Котик

# НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

навчально-методичний посібник



**Тетяна Котик**

**Нова українська школа:  
теорія і практика формування емоційного  
інтелекту в учнів початкової школи**

**Навчально-методичний посібник**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України**

Тернопіль

Астон

2020

УДК 373.3.015.3(072)

К73

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України  
(лист Міністерства освіти і науки України від 13. 10. 2020 № 1/11-7035)**

Видано за рахунок державних коштів.

Продаж заборонено.

**Котик Т. М.**

К73 Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль, Астон, 2020. — 192 с.

ISBN 978-966-308-758-0

Ця книга-методика адресована вчителям-практикам, які наполегливо займаються самоосвітою й прагнуть удосконалення професійної майстерності. Вона містить апробовані методики розвитку в молодших школярів емоційного інтелекту, що ґрунтуються на міцних психолого-педагогічних засадах та містять традиційні й нетрадиційні форми організації роботи на уроках і в позаурочний час, методи та прийоми для формування уявлення про емоції й почуття, впевненості та позитивного самооцінювання, готовності до співпраці з іншими, навчання адекватного вираження почуттів та способів саморегуляції, виходу із складних ситуацій та зняття емоційної напруги. Крім того, у посібнику висвітлено техніки убезпечення вчителів від емоційного вигорання.

УДК 373.3.015.3(072)

**ISBN 978-966-308-758-0**

© Котик Т. М., 2020

© ТзОВ «Видавництво Астон», верстка 2020

## ЗМІСТ

Переднє слово .....	5
---------------------	---

### **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

1.1. Історія дослідження емоційного інтелекту.....	7
1.2. Сутність емоційного інтелекту та його значення для розвитку та життя дитини.....	13
1.3. Емоції та почуття. Їх види та призначення.....	25
1.4. Діагностичні методики як засіб виявлення стану розвитку емоційного інтелекту молодших школярів .....	31
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання.....</i>	<i>40</i>

### **РОЗДІЛ 2. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

2.1. Природничі засади становлення й розвитку емоційного інтелекту.....	44
2.2. Вікові особливості емоційно-вольового розвитку молодших школярів.....	49
2.3. Взаємозв'язок між розвитком емоційного інтелекту та поведінкою молодших школярів.....	57
2.4. Провідні умови успішного розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	62
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання.....</i>	<i>68</i>

### **РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

3.1. Сучасні підходи до оновлення змісту початкової освіти та напрями їх реалізації для розвитку емоційного інтелекту.....	71
3.2. Програмове забезпечення розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	78
3.3. Драматизація як провідний метод розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	88
3.4. Дослідницький підхід як засіб розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	102
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання.....</i>	<i>112</i>

## **РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

4.1. Етапи та напрями розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	114
4.2. Форми розвитку міжособистісного та внутрішньо особистісного компонентів емоційного інтелекту молодших школярів.....	121
4.3. Методи і прийоми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	135
4.4. Інтерактивні форми та методи як чинники впливу на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів.....	150
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання.....</i>	<i>159</i>

## **РОЗДІЛ 5. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

5.1. Емоційний інтелект учителів початкової школи.....	161
5.2. Розвиток емоційного інтелекту вчителів початкової школи.....	166
5.3. Запобігання емоційному вигоранню вчителів початкової школи.....	173
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання.....</i>	<i>178</i>

**Словник емоцій та почуттів .....180**

**Список використаних джерел.....187**

## ПЕРЕДНЕ СЛОВО

*В останнє десятиліття наука відкрила  
величезне значення, яке відіграють емоції  
у нашому житті. Дослідники виявили,  
що Ваша емоційна освіченість та здібності  
детермінують Ваш успіх і щастя  
в будь-яких сферах життя навіть більше, ніж IQ...*

Джон Готтман, психолог

Переорієнтація сучасної української школи зі знанневої на компетентнісну має на меті формування в учнів життєвого досвіду, здобуття необхідних знань і умінь та цінностей, потрібних для успішної реалізації у швидко змінюваному суспільстві.

Концепція Нової української школи проголошує особистісно зорієнтоване навчання, тобто орієнтоване не на звичайне засвоєння знань, а на формування особистості самої дитини, її характеру, ставлення до світу. Мета модернізації системи освіти — переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини, створеного природою та людиною, на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння смислів власної діяльності.

У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня початкової школи і сформульовано їх як наскрізні уміння, що є загальними для всіх освітніх галузей та обов'язковими для формування в учнів, а саме: розв'язує проблеми, критично і творчо мислить, співпрацює, ефективно спілкується, розвиває власний емоційний інтелект, досліджує, організовує свою діяльність, рефлекує, вдумливо читає. Такі орієнтири відображають збалансовану взаємодію основних структурних компонентів особистості: емоційного («Відчуваю»), мисленнєвого («Думаю») та діяльнісного («Дію»).

Отже, завдання з розвитку емоційного інтелекту є важливим компонентом змісту початкової освіти. Оволодіння ним учнями початкової школи як засобом успішної суспільної взаємодії та пізнання себе й інших має стати найважливішим надбанням дитини в молодшому шкільному віці, що вирізняється особливою сенситивністю до засвоєння норм і правил суспільної комунікації. Якщо ж дитина не досягне достатнього рівня емоційного розвитку до 10-11-річного віку, що вирізняється найбільшою пластичністю кори головного мозку й майже необмеженими інтелектуальними можливостями, то на пізніших вікових етапах її життєвий шлях не може бути успішним і комфортним через численні непорозуміння із собою та іншими близькими й чужими людьми.

Учителі початкової школи покликані не лише навчити малих дітей читати і писати, а й закласти підґрунтя для майбутнього становлення в підлітковому віці цілісної особистості, що розуміє себе та інших і може досягти успіху як у самостійній, так і в груповій та колективній діяльності.

Ефективність роботи з розвитку емоційного інтелекту надзвичайно залежить від чіткої продуманої системи педагогічного впливу, емоційної компетентності вчителя. На педагогічних факультетах таку підготовку ще не здійснюють, тому цей навчально-методичний посібник розрахований на те, щоб дати педагогам такі теоретичні знання й допомогти сформувати такі вміння, за допомогою яких вони зможуть досягти високого

науково-методичного рівня освітньої роботи з формування емоційного інтелекту молодших школярів з урахуванням положень концепції Нової української школи.

Розробляючи методику формування емоційного інтелекту молодших школярів, авторка цього навчально-методичного посібника спиралася на сучасні положення нейрофізіології про структуру мозку, його діяльність та взаємозв'язок між мисленням, емоціями й поведінкою людини; психології — про структуру емоційного інтелекту і його особливості в молодшому шкільному віці; педагогіки — щодо застосування інноваційних підходів до організації освітньої діяльності в НУШ, з урахуванням тісного зв'язку між науковою теорією та педагогічною практикою.

Науково-теоретичні й методичні положення навчально-методичного посібника ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях як зарубіжних (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Люсин, М. Манойлова, Дж. Меср, О. Олпорт, П. Селовей, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Н. Холл та інших), так і вітчизняних науковців (Т. Березовська, С. Дерев'янка, М. Журавльова, В. Зарицька, С. Карпенко, Н. Коврига, О. Ляц, Е. Носенко, Л. Савчук, Л. Ракітянська, М. Шпак й інших) з теорії емоційного інтелекту, праць нейрофізіологів (М. Даймонд, Д. Левітін), котрі досліджували мозок як центр керування емоційною поведінкою людини; теоретичних та експериментальних надбань психологічних досліджень Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Тихомирова, з урахуванням надбань педагогічної спадщини всесвітньо відомого українського педагога В. Сухомлинського та досвіду роботи вчителів початкової школи.

Пропонований навчально-методичний посібник містить доступне за змістом та формою викладу теоретичне обґрунтування педагогічної роботи щодо формування емоційного інтелекту молодших школярів і практичний матеріал для реалізації теоретичних положень у освітньому процесі початкової школи. Він допоможе педагогам не лише оволодіти знаннями та уміннями, необхідними для роботи з учнями, а й розвинути власний емоційний інтелект, оскільки за матеріалами посібника можна опрацювати теоретичний матеріал і запропоновану додаткову літературу, підготувати відповіді на запитання для самоконтролю знань, рефлексивно визначити особливості власного емоційного інтелекту та розвинути необхідні його компоненти.

Мета посібника — допомогти опанувати основи теорії емоційного інтелекту, зрозуміти його сутність, структуру, вплив на поведінку та здоров'я людини, зорієнтуватися в колі фахової літератури з проблеми формування емоційного інтелекту в початковій школі, виборі необхідного дидактичного матеріалу, рефлексивно осмислити роль емоційного інтелекту в житті молодших школярів та у власній життєдіяльності.

Авторка посібника висловлює вдячність Л. Яцук, вчительці Перегінської ЗОШ № 1 Рожнятівського району Івано-Франківської області, за надані матеріали (практичні завдання, вправи, конспекти уроків) з досвіду роботи в початковій школі.



# Розділ 1.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 1.1. Історія дослідження емоційного інтелекту

*Керуйте своїми почуттями,  
поки Ваші почуття не почали керувати Вами.*

Публіус Сірус,  
римський поет, I ст. до н.е.

#### Історичні передумови виникнення теорії емоційного інтелекту.

*Лагідна відповідь  
відвертає гнів,  
а образливе слово  
збуджує  
лють.*

Книга Притч  
Соломонових, 15,1

Психоемоційна сфера цікавила людство здавна, що відображено у міфології, релігійних ученнях про духовний світ, філософських трактатах про людину та її довколишнє середовище, а надалі — й у психологічних дослідженнях про почуттєве самовираження особистості, у натуралістів — про роль та значення емоцій для безпеки життєдіяльності.

Зокрема, ще античні філософи виокремлювали емоції як особливу царину психічного життя, хоча вплив емоцій на поведінку людини тлумачили по-різному. Демокріт і Епікур визнавали взаємозв'язок між емоціями й поведінкою, зазначали, що почуття задоволення та незадоволення регулюють поведінку людини. Натомість Платон та його послідовники вважали, що все розумне є добре, а все емоційне — погане, тому розум має панувати над пристрастями. Не заперечуючи наявність почуттів, розглядали їх виникнення як вияв інтелектуальної насолоди у відповідь на пізнання істини, а тим часом афективну поведінку ніяк не пов'язували з інтелектуальними емоціями. Арістотель зазначав, що емоції настільки сильно можуть впливати на стан людини, що та відчуває величезне задоволення або страждання, втрачаючи здатність до міркувань. Відтак, на думку філософа, такі сильні емоції, як страх і гнів, повинні керуватися розумом та відповідати етичним нормам поведінки в суспільстві.

Арістотель виокремлював шість базових емоцій: радість, здивування, сум, гнів, страх і огиду. Наголошував, що емоційні переживання є результатом інтелектуального аналізу суб'єктивного сприйняття причини виникнення почуття. Він першим визначив чинники, що спричиняють гнів. До них, на думку філософа, належить реальне та уявне виявлення неповаги, а також помилкове тлумачення поведінки. Арістотель зазначав, що на виникнення емоцій впливає не лише розум, а



й емоційний стан, сприяючи появі відповідних суджень, які можуть відповідати дійсності або ні. Відтак закликав до помірного вияву емоцій, керуючись для цього розумом.

***Коли розум дуже збуджений, ми можемо очікувати, що він миттєво вплине і на серце... Коли серце відчуває цей вплив, воно спрямовує свою реакцію в мозок... при будь-якому збудженні буде мати місце суттєвий взаємний вплив і реагування між цими двома важливими органами тіла.***

Ч. Дарвін

Натомість філософи стоїцизму, на відміну від Арістотеля, розглядали емоції як джерело всіх людських нещастя, тому закликали керуватися лише «вищим розумом», оскільки емоції виникають через помилкові судження.

В епоху Просвітництва (друга половина XVII–XVIII ст.) й у наступному столітті філософи і надалі не поєднували почуття та розум у пізнанні дійсності, а чітко їх протиставляли: емпірики вважали, що лише чуттєвий досвід слугує єдиним джерелом істини, а раціоналісти були переконані, що єдиними критеріями пізнання істини є логіка й розум. І ті, й ті вважали інтелект та почуття окремими ділянками досвіду, але відзначали взаємозв'язок між ними. Натомість саме ірраціоналісти досліджували емоційно-моральні засади налагодження міжособистісних стосунків, що й можна вважати теоретичним підґрунтям для визначення в подальшому такого компонента емоційного інтелекту, як міжособистісна взаємодія.

Раціоналістичний погляд на інтелект, що домінує над почуттями, протягом дуже тривалого часу, охопно з XX століттям, переважав у філософії та психології, що проявилось в низькій культурі емоцій та інтелектуальному характері європейської культури загалом, оскільки основну увагу під час навчання й виховання приділяли знанням і розвитку когнітивних здібностей, а вияви власних емоцій сприймали як недоліки виховання, низький рівень інтелектуального розвитку.

На думку філософа-просвітника Ж.-Ж. Руссо, освіта не повинна обмежуватися логікою та розумом, вона має бути природною і керуватися емоціями. Ідеї Руссо справили великий вплив на представників романтизму, у тому числі українських, які захоплено вивчали й відтворювали в мистецьких творах світ емоцій та природи, багатство емоційних переживань людини.

Раціоналістичну концепцію вчені поступово переосмислювали під впливом емпіричних наукових досліджень. Чарльз Дарвін, англійський науковець, який створив теорію еволюції і запропонував принципи природного відбору, досліджуючи емоції в людей та тварин, дійшов висновку, що зовнішній вияв приємних і неприємних емоцій та вміння їх розуміти є важливими чинниками виживання й адаптації в середовищі, а основна функція емоцій у життєдіяльності організму — пристосувальна, тобто в еволюції тварин та людини емоції сприяли

удосконаленню форм пристосування до зовнішніх умов, відтак уміння виявляти і сприймати емоції тісно пов'язане з пізнавальними здібностями.

**Історія становлення уявлень про емоційний інтелект у зарубіжній науці.** Грунтуючись на таких висновках, психологи почали розглядати емоції та почуття як продукт розумових процесів, інтелектуального сприйняття; визнали й підтвердили факт наявності закономірного зв'язку між мисленнєвими та емоційними процесами, що й заклало підґрунтя для розвитку теорії емоційного інтелекту, яка мала на меті дослідити емоційне життя людини й пояснити його негативні прояви в суспільному середовищі.

Цивілізаційний поступ оголив та підсилив суспільні проблеми, зумовлені емоційною нестриманістю людини, що призводить до ворожнечі, агресії, воєн, самознищення. Відтак філософи, психологи і педагоги почали активно досліджувати умови та способи розвитку емоційного інтелекту, поєднання емоційного й раціонального в процесі навчання і виховання.

Спочатку, у першій половині ХХ століття, дослідження емоцій та інтелекту були відносно відокремленими: інтелект розглядали тільки в когнітивному аспекті, а емоції — як негативний чинник, що впливає на логіку прийняття правильного рішення. Зокрема австрійський психолог і невролог З. Фройд розглядав емоції як потенційні джерела розладів неурівноваженої особистості, натомість визнавав емоції спонукальною силою в психічному житті людини.

Не відходячи від традиційних поглядів, Е. Торндайк, американський психолог і педагог, у 1920 році, досліджуючи вміння підпорядковувати власні емоції завданням комфортного співіснування в суспільстві, визнав наявність «соціального інтелекту» в межах IQ, що визначив як здатність до прогнозування міжособистісних стосунків та мудрих учинків в спілкуванні з людьми і висловив припущення, що така здатність має вагоме значення для побудови успішної життєвої траєкторії. Натомість у 1960-і роки цей показник було вилучено з переліку компонентів загального інтелекту.

Ідею щодо необхідності дослідження соціального поведіння усвідомили багато дослідників, а питання про природу соціального інтелекту й методи його вимірювання стало актуальним.

Так, американський професор психології Р. Стернберг за допомогою емпіричних досліджень довів, що соціальний інтелект відрізняється від академічних здібностей і відіграє роль найважливішої передумови успішної практичної діяльності людини.

У 1937 році американський психолог Г. Олпорт розширив уявлення про соціальний інтелект, означив його як соціальний дар правильно та швидко оцінювати людей, прогнозувати й забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях. Провідним чинником розвитку соціального інтелекту науковець уважав не глибину розуміння стосунків і ситуації, а соціальне пристосування.

**Особливості дослідження емоційності, характерні для вітчизняних науковців.** Не залишилися осторонь обговорення проблеми взаємозв'язку раціонального й чуттєвого вітчизняні науковці. Український педагог Г. Ващенко зазначав, що розумові та емоційні процеси тісно пов'язані між собою, адже неможливо розвивати інтелект, не впливаючи на почуття дітей. Педагог радив пов'язувати процес емоційного виховання з розвитком волі й характеру, оскільки розсудливість, принциповість, стриманість, вміння володіти собою й не піддаватися випадковим емоціям — ознаки гармонійно розвиненої особистості, у якій інтелект і почуття працюють у єдності [10].

Науковці Л. Виготський та його послідовники О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Тихомиров окремо від західної психологічної школи дійшли у 1930-ті роки висновку про динамічну смислову єдність афективних та інтелектуальних процесів, що виявляється в динамічному взаємозв'язку і взаємовпливі згаданих аспектів психіки на всіх ступенях розвитку людини, оскільки мислення — це завжди єдність емоційного й раціонального, а кожному ступеню розвитку мислення відповідає певний ступінь розвитку емоцій. Уже згаданий Л. Виготський навіть увів термін «смислове переживання» на позначення стану людини, обумовленого переживаннями, та пов'язаного з цим учинку, адже іноді емоції можуть повністю блокувати мислення, мовлення, а без участі емоційної сфери не відбудеться жоден психічний процес, діяльність людини загалом [13]. Учений С. Тихомиров відстоював думку про те, що емоційна регуляція й активізація розумової діяльності є необхідними передумовами продуктивної інтелектуальної праці, та виокремлював емоційне мислення в самостійний різновид інтелекту [87].

Усесвітньо відомий український педагог В. Сухомлинський також наголошував на необхідності розвивати емоційну культуру як один із провідних елементів всебічного розвитку особистості. Емоційну, або психічну, культуру педагог характеризував як сплав думок, відчуттів, сприйняття, емоцій, ідей, що дає людині змогу сприймати навколишній світ у всьому його духовному і матеріальному багатстві, формувати поважне ставлення до людей, нетерпимість до зла, керувати своїми емоціями та правильно їх проявляти, постійно намагатися вдосконалювати власний емоційний досвід [76].

***Судження, що є основним актом або формою, в якій здійснюється розумовий процес, рідко становить лише інтелектуальний акт. Судження зазвичай так чи так насичене емоційністю.***

С. Рубінштейн

Відтак проблеми розвитку особистості в радянській, у тому числі українській, психології і педагогіці розглядали в закономірному зв'язку емоцій та інтелекту.

**Виокремлення емоційного інтелекту як складової загального інтелекту.** Від 1970-х років у центрі уваги психологів-дослідників перебувала проблема взаємодії і взаємовпливу емоцій та

розумових здібностей. Було висловлено припущення щодо наявності так званого «когнітивного кола», котре об'єднує настрої і судження та містить низку різних видів мислення як складників загального інтелекту. Емоції почали розглядати як одну з підсистем свідомості, що виконує пізнавальну функцію і передусє когнітивним процесам. У результаті вивчення здатності до емоційної саморегуляції було зроблено висновок про те, що негативні емоції спричиняють негативні думки, які підсилюють емоційні переживання, а позитивні емоції стимулюють виникнення позитивних думок.

У 1983 році Г. Гарднер, американський психолог з питань розвитку, у праці «Межі розуму: теорія множинного інтелекту», розробляючи ідею щодо багатofакторного впливу на інтелектуальну поведінку людини, увів поняття «множинні інтелекти», серед яких назвав вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний. Кожен із них, за переконанням ученого, відіграє важливу роль у забезпеченні успішної життєдіяльності особистості, що було революційним твердженням для традиційної психології. У межах емоційного інтелекту науковець виокремлював два його підвиди: міжособистісний інтелект як здатність розуміти наміри, мотиви і бажання інших людей, їхні емоції, настрої — для успішної взаємодії з ними в суспільстві, а також внутрішньоособистісний інтелект як здатність зрозуміти себе, оцінити свої почуття, страхи й мотиви, уміння мотивувати себе на активну діяльність, ефективне функціонування в житті для досягнення успіху [98].

Наприкінці ХХ століття було оприлюднено дві фундаментальні праці, що актуалізували проблему розвитку емоційного інтелекту, починаючи з дітей шкільного віку. Так, у 1990 році побачила світ наукова публікація за результатами емпіричного дослідження американських соціальних психологів П. Селовея та Дж. Меєра «Емоційний інтелект», а в 1995 році видано книгу Д. Гоулмана «Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ». Для вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту Р. Бар-Он увів поняття «емоційний коефіцієнт» (Emotional Quotient), що було позначено, за аналогією до розумового інтелекту, (Intelligence Quotient, IQ) як EQ.

Науковці П. Селовея та Дж. Меєр розглядали емоційний інтелект як форму соціального інтелекту, що допомагає розпізнавати почуття та емоції, власні й інших людей, для подальшого налагодження ефективної співпраці. За результатами їхнього дослідження, особистості з високим рівнем розуміння емоцій, що виражалося в здатності ідентифікувати та визначати власний настрій, швидше відновлювали свій нормальний емоційний стан, а ті, хто міг точно сприймати й розуміти емоції інших, ефективніше розбудовували та підтримували соціальні мережі [100].

Нейропсихолог Д. Гоулман засумнівався в закономірності щодо безпосередньої взаємозалежності між високими показниками розумового інтелекту та

успішністю людини в бізнесі, оскільки результати емпіричних досліджень засвідчили, що академічна успішність і високі результати навчання не обов'язково впливають на кар'єрне зростання, створення та збереження міцних сімейних стосунків і соціальних зв'язків. Відтак розкрив психофізіологічну природу емоційного інтелекту людини, подаючи його як емоційну систему безпеки, якою можна керувати, створюючи баланс між емоційним та раціональним; увів і наповнив практичним змістом такі поняття, як мистецтво соціальної взаємодії, емоційна грамотність та безграмотність, емоційне навчання [17].

*Усвідомити свій поганий настрій — означає бажання позбутися його. Таке усвідомлення відрізняється від зусиль, які ми докладаємо, щоб утриматися від дій під впливом емоційного імпульсу. Наказуючи: «Перестань зараз же!» — дитині, чий гнів змусив її вдарити товариша, ми можемо зупинити дію, але не гнів — він і далі кипітиме всередині. Думки дитини все ще будуть зосереджені на тому, що спровокувало сутичку, і сам гнів нікуди не зникне. Самоусвідомлення має потужніший вплив на сильні та неприємні почуття, як зазначив Д. Гоулман.*

На початку XXI ст. почала активно розвиватися позитивна, або популярна, психологія, що досліджує засади виникнення та існування відчуття щастя в людини; лідером таких напрацювань є Д. Гоулман. Однак і академічна психологія також визнає важливість дослідження цього феномену, що має високий пояснювальний та прогностичний потенціал для пізнання поведінки й подальшого життя особистості. Відтак інтерес до теорії емоційного інтелекту почав швидко зростати. Автори популярної літератури по-різному визначають емоційний інтелект, розкривають методики його швидкого розвитку, висвітлюють роль цього інтелекту для безсумнівного успіху в житті. Зарубіжні та вітчизняні науковці наполегливо досліджують особливості цього наукового феномену в людей різного віку й різних професій та шукають способи його розвитку й вимірювання, пропонують варіанти удосконалення загальної концепції та структури емоційного інтелекту. Результати цих досліджень висвітлюють у наукових працях і науково-популярних виданнях, за результатами яких створюють рекомендації, програми й тренінги з його розвитку.

Наразі глибокі та системні дослідження емоційного інтелекту ще попереду.

***Людина вже не вичерпується визначенням homo sapiens, бо воно абсолютизує ознаку володіння розумом. А це не тільки обмежує людяність самою лише характеристикою інтелектуально розвиненої особи, а й затьмарює необхідність поєднання у визначенні людини розумового та морального як альтернативи машинному інтелекту.***

М. Бердяєв

## 1.2. Сутність емоційного інтелекту та його значення для розвитку й життя дитини

*Ніщо не живить і ніщо не вбиває так, як почуття.*

Жозеф Ру

**Емоційний інтелект як наукове поняття.** Що ж таке емоційний інтелект? Словосполучення «емоційний інтелект» — це науковий термін. Наукові терміни позначають поняття, явища, які науковці досліджують з різних сторін, залежно від того, який аспект викликає в них найбільший інтерес.

Виникнення нових понять у науці — результат реалізації нових ідей. Поняття, відображаючи сутність предмета чи явища, поглиблюють знання людини про навколишню дійсність у вигляді думки про її загальні та специфічні ознаки. У понятті фіксуються результати пізнання через висвітлення істотних характеристик об'єктів, відображення їхніх закономірних відносин і властивостей. Поняття не є застиглими: глибше вивчення об'єкта пізнання сприяє повнішому відображенню його сутності в понятті, тобто розширює обсяг і збагачує зміст поняття. Поняття також не є нерухомими: вони взаємодіють, переходять одне в одне, відображаючи реальну дійсність. Отже, переважна більшість наукових термінів не має однозначного трактування, а тим більше це стосується малодосліджених явищ, одним з яких є, зокрема, емоційний інтелект.

Емоційний інтелект — поняття дуже молоде для науки й малодосліджене, науковці ще в пошуку його точного визначення і точнішої назви: вагаються щодо правомірності об'єднувати в одному терміні почуття та інтелект; щодо можливості віднесення до його компонентів інших характеристик особистості, крім емоційних; не впевнені в тому, що це взагалі інтелектуальна здібність. Для прикладу наведемо кілька визначень емоційного інтелекту, що зробили зарубіжні та вітчизняні дослідники:

- уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям (Х. Вайсбах і У. Дакс [9]);
- емоційно-інтелектуальна діяльність (Є. Ільїн [31]);
- особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду у формі наявних емоційних структур, що породжують емоційний простір відображення й емоційні репрезентації, які будуються в межах цього простору (М. Журавльова [28]);
- інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивного опрацювання емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії (М. Шпак [92]);

### **Емоційний інтелект**

**Спосіб і форма поведінки людини з самою собою і довколишніми. Точність оцінки та вираження емоцій. Важливо розуміти свої емоції та емоції інших людей, пов'язані як з внутрішніми, так і зі зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції поза думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою. Це здатність точно визначати емоції і пов'язані з ними потреби.**

- інтегративна особистісна властивість, зумовлена динамічною єдністю афекту й інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних та мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, що забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного й соціального досвіду (М. Шпак [93]);

- здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними (Д. Люсин [43]);

- здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу (Г. Гарскова [14]).

- здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; спроможність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоби сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню (визначення, котре уточнили П. Селовей та Дж. Меєр [100]).

**Наукова дискусія щодо правомірності терміна «емоційний інтелект».** У науковій літературі є багато синонімічних термінів для позначення явища «емоційний інтелект»: емоційна компетентність, емоційна грамотність, емоційна культура, емоційна зрілість, емоційна розумність, емоційне самоусвідомлення, емоційне мислення, емоційна обдарованість тощо.

Будь-яке наукове знання не залишається довго незмінним. Наукова думка завжди критично ставиться до отриманих результатів і перевіряє їх на істинність. Опоненти концепції емоційного інтелекту піддають сумніву правомірність самого терміна «емоційний інтелект», оскільки вважають його метафоричним, доводячи, що унікальних емоційних здібностей не буває, на відміну від розумового інтелекту, і пропонують використовувати інші терміни: «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін., — на це знову ж таки критично відгукуються прибічники узвичаєного терміна.

Так, білоруська психологиня І. Андрєєва, обґрунтовуючи право терміна «емоційний інтелект» на використання в науці, вважає, що подібна критика не



видається правомірною через такі причини: по-перше, раціональне й емоційне традиційно розглядають у взаємозв'язку, що підтверджують дані клінічних експериментів, відповідно до яких здійснення ефективного чи задовільного процесу прийняття рішення стає неможливим, якщо думка не має емоційного підкріплення; по-друге, якщо емоції розуміти як такі самі, як будь-які інші, то можна передбачити, що є вид мислення, призначений для опрацювання саме цього типу інформації; по-третє, емоційний інтелект не може бути визначений як «компетентність», оскільки поняття компетентності передбачає досягнення певного рівня якості [7].

Окрім того, уявлення про наявність окремих когнітивної та емоційної систем є застарілим для сучасної науки, оскільки не узгоджується з результатами досліджень, що вивчали взаємозв'язок між емоційними і когнітивними процесами.

Чимало науковців розглядають емоційний інтелект як підструктуру соціального. Однак є й інші думки, відповідно до яких емоційний інтелект вважають поняттям ширшим, аніж соціальний інтелект.

Незважаючи на розбіжності в окремих трактуваннях та підходах до визначення їх сутності, незаперечним залишається той факт, що як емоційний, так і соціальний інтелект є важливим практичним надбанням людини зі широким спектром його використання в різних галузях діяльності, оскільки оперує соціальною, практичною, особистісною та емоційною інформацією.

**Характеристика і складові емоційного інтелекту.** Для розкриття змісту поняття «емоційний інтелект» науковці також використовують значну кількість тлумачень.

Розглянемо, які суттєві характеристики, загальні та специфічні ознаки емоційного інтелекту зафіксували науковці в цьому понятті.

Засновники концепції сутності емоційного інтелекту П. Селовой та Дж. Меєр трактували його як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, тобто виокремлювали внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти. До такої сукупності здібностей було віднесено сприйняття та розуміння емоцій, використання їх для стимуляції мислення, а також керування емоціями (див. рис. 1.1).

Інтерес дослідників до того, які саме ментальні здібності є складовими емоційного інтелекту і запорукою успішної діяльності в різних життєвих ситуаціях, зумовив хвилю різноаспектних досліджень цього явища, за результатами яких висловлено чимало нових суджень про якості, властивості, функційне призначення та структуру цього феномену.

Так, Р. Бар-Он, ізраїльський психолог та політичний діяч, запропонував комплексну модель соціального й емоційного інтелекту, складовими якої стали 15 здібностей, об'єднаних у такі групи:

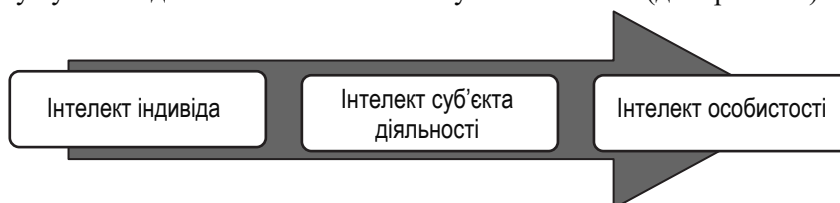
Сприйняття емоцій	Використання емоцій	Розуміння емоцій	Керування емоціями
<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність сприймати емоції інших людей відповідно до міміки, жестів зовнішнього вигляду, поведінки, голосу;</li> <li>• здатність ідентифікувати власні емоції</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність активувати своє мислення, стимулювати творчість, використовуючи емоції;</li> <li>• здатність контролювати свої почуття, бажання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність визначати причину емоції;</li> <li>• розпізнавати зв'язок між думками та емоціям;</li> <li>• визначати перехід до іншої емоції;</li> <li>• передбачати розвиток емоції;</li> <li>• інтерпретувати емоції у стосунках, розуміти складні почуття.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність приборкувати, проб уджувати і спрямовувати власні емоції та емоції інших людей для досягнення мети;</li> <li>• здатність зважати на емоції під час виконання різного роду завдань, прийняття рішень і вибору поведінки.</li> </ul>

**Рис. 1.1. Модель емоційного інтелекту (за П. Селовеєм та Дж. Меєром)**

- *самопізнання*, тобто розуміння себе, своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага і незалежність;
- *самоконтроль*, тобто вміння керувати своєю імпульсивністю, стресовими ситуаціями;
- здібність налагоджувати *міжособистісні стосунки* в процесі комунікації, виявляючи емпатію, соціальну відповідальність;
- *здатність до адаптації*, тобто виявляти гнучкість у розв'язанні проблем, уміти реально оцінювати ситуацію і пристосовуватися до нових умов;
- *оптимізм* як провідний життєвий настрій [97].

Дослідник Р. Бар-Он поєднав у моделі емоційного інтелекту розумові та особистісні якості людини, що, на його думку, допоможе гармонійно співіснувати в суспільстві й бути задоволеним життям.

Білоруська дослідниця І. Андрєєва розглядає емоційний інтелект як динамічну структуру, що розвивається разом із людиною і складається з «інтелекту індивіда», «інтелекту суб'єкта діяльності» та «інтелекту особистості» (див. рис. 1.2)



**Рис. 1.2. Модель емоційного інтелекту як динамічної структури в розвитку (за І. Андрєєвою)**

Відтак І. Андрєєва вбачає в емоційному інтелекті природні можливості пізнавальних процесів для опрацювання емоційної інформації та уроджені задатки темпераменту, а також синтез емоційних здібностей і компетенцій, набутих в результаті навчання й професійної діяльності. Найвищим рівнем розвитку емоційного інтелекту є, на думку вченої, емоційний інтелект особистості як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та керування ними, опрацювання і перетворення емоційної інформації, а також комунікативних, емоційних, інтелектуальних та регулятивних особистісних властивостей, що сприяють успішній адаптації до швидкозмінних умов життя.

Російська дослідниця К. Кузнецова дійшла висновку, що емоційний інтелект — це взаємопов'язана сукупність когнітивних, рефлексивних, поведінкових і комунікативних здібностей, які мають внутрішньоособистісну та міжособистісну спрямованість і проявляються в позитивному настрої, емпатійному ставленні до людей, ідентифікації, контролі та рефлексії емоційних станів, виборі способу досягнення мети взаємодії з довколишніми, використанні емоційної інформації в процесі спілкування з ними [40].

**Внесок вітчизняних науковців у теорію емоційного інтелекту.** В Україні сутність та функції емоційного інтелекту досліджувала Е. Носенко, дійшовши висновку, що здібності, за допомогою яких найчастіше розкривають сутність емоційного інтелекту, не можуть повністю його характеризувати, оскільки результатом сформованості емоційного інтелекту є задоволення життям, відчуття суб'єктивного благополуччя і стабільність психічного здоров'я, тобто особистість свідомо оцінює адекватність своєї поведінки стосовно уявлення про те, наскільки розумно їй треба вчиняти, щоб домогтися гармонії з іншими людьми. Поведінка мотивується не зовнішніми обставинами, а зсередини людини. Відтак Е. Носенко запропонувала для розкриття змісту феномену використовувати термін «емоційна розумність», якому притаманні стресозахисна й адаптивна функції [56].

На думку української дослідниці М. Шпак, емоційний інтелект необхідно розглядати в контексті категорії «діяльність», оскільки він розвивається й виявляється в діяльності: у процесі спілкування, взаємодії з іншими людьми. Отже, емоційний інтелект, або EQ, — це показник здатності до спілкування, уміння усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших людей; це взаємодія емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей особистості, спрямованих на розуміння власних емоцій і емоційних переживань інших людей, підпорядкування емоцій розуму, що сприяє самопізнанню й самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду [92].

*Емоційний інтелект дає змогу бути розумним із своїми почуттями.*

**Чинники ефективної міжособистісної взаємодії.** Своє бачення складових цілісного поняття «емоційний інтелект» подав і Д. Гоулман, розширивши та поглибивши

уявлення про це явище такими поняттями, як емпатія, співчуття, самопізнання,

самотивація, саморегуляція, що служать потужними чинниками налагодження ефективних взаємин у різних галузях людської діяльності [17]. За Д. Гоулманом, емоційний інтелект, який він ще називає емоційною компетентністю, — це здатність розуміти й виражати особисті почуття (самосвідомість); знаходити спільну мову з іншими людьми (самоконтроль), висловлюватися зрозуміло і з емпатією до слухача (керування стосунками); позитивно й чутливо реагувати на нові ситуації (соціальна чутливість) (див. рис. 1.3). Людей з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту науковець охарактеризував так:

- вони добре розуміють власні емоції, їх вплив на самопочуття, знають межі своїх можливостей, адекватно оцінюють свої сильні сторони, а отже, володіють почуттям власної гідності, тобто в них добре розвинена *емоційна самосвідомість*;

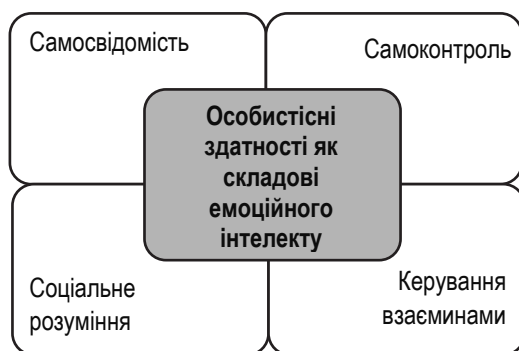
- вони добре керують власними емоціями, можуть не лише їх стримувати, а й виявляти відкритість, упевнені в собі та оптимістично налаштовані, тобто у них добре розвинений *самоконтроль*;

- вони з емпатією ставляться до емоцій інших людей, здатні співчувати їм, розрізняючи широкий діапазон емоційних сигналів, тобто в них добре розвинене *соціальне розуміння, або чутливість*;

- вони добре справляються з емоціями інших людей — уміють надихати, впливати, сприяти змінам, урегульовувати конфлікти, співпрацювати в команді, тобто в них добре розвинена здібність до *керування взаєминами*.

На думку Д. Гоулмана, саме така сукупність розумових, особистісних, вольових рис характеру та соціальних навичок сприятиме успішній адаптації до життя й досягненню в ньому успіху. Розглянемо докладніше зазначені якості особистості як прояви та показники розвитку емоційного інтелекту.

**Самосвідомість** у структурі емоційного інтелекту сприяє розумінню того процесу, що відбувається в людині внаслідок переживання різних емоцій, встановленню взаємозв'язку між емоційним почуттям та фізичним відчуттям, що супроводжує емоцію. Так, емоції гніву, страху, радості, суму настільки сильні, що відображаються у виразі обличчя, поставі, жестах, вербальній поведінці, а також фізично відчуваються у вигляді болю, жару або інших реакцій організму. Такі реакції неможливо не помітити й в інших людях. Урахування самопочуття власного та іншої людини допоможе прийняти правильне рішення в тій чи іншій ситуації, і воно може дати далекосяжні результати. Люди з високою самосвідомістю



**Рис. 1.3. Модель емоційного інтелекту, або емоційної компетентності (за Д. Гоулманом)**

дослухаються до своїх внутрішніх відчуттів, знають добре свої сильні сторони й можуть їх ефективно використовувати, водночас розуміють межі власних можливостей і здатні інтуїтивно обирати найкращий спосіб взаємодії, не втрачаючи почуття гідності. Отже, емоційне самоусвідомлення — це здатність визначати емоції за фізичним станом і думками, за зовнішнім виглядом та поведінкою.

**Самоконтроль** можливий лише на основі усвідомлення власних емоцій та розуміння емоцій інших людей. Завдяки цим здібностям людина може в складних, емоційно насичених ситуаціях розпізнати фрагменти інформації, що викликають небажані на даний момент сильні емоції, і запобігти підпорядкуванню емоціям, їхньому впливу на подальшу поведінку. Це здатність передбачати розгортання подальших подій через імпульсивність почуттів і вчасно виступати із здоровою ініціативою для їх урегулювання. Самоконтроль допомагає приймати конструктивні рішення в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, тобто адаптуватися до життєвих обставин. Люди, які володіють цим навиком, здатні зберігати розсудливість у найважчих стресових чи кризових ситуаціях, гнучко підлаштовуючись під них або обходячи правила. Така людина володіє сильними вольовими якостями, незгасним оптимізмом, позитивно сприймає інших людей,

**Емоційний інтелект розширює уявлення про те, що означає бути розумним.**

живе у згоді з власними цінностями і стандартами. Отже, емоційний самоконтроль передбачає здатність панувати над власними почуттями та бажаннями.

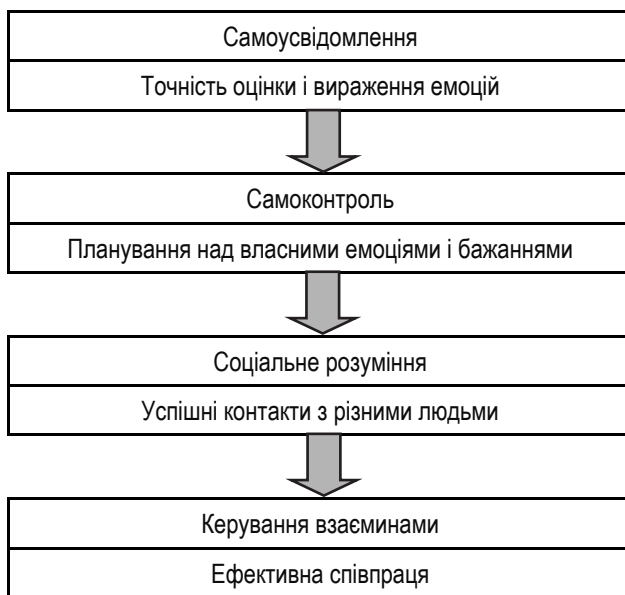
**Соціальне розуміння**, або соціальна чуйність, як компонент емоційного інтелекту передбачає сформоване вміння ідентифікувати невербальні сигнали інших людей, адже емоції виникають не випадково: для кожної з них є певні причини, із зміною яких змінюються й емоції. Це здатність прислухатися до чужих переживань і уявляти себе на місці інших, відчуваючи їхній стан; прагнення створити навколо себе й найближчого середовища позитивний емоційний клімат. Психологи зазначають, що цього можна досягти за умов доброї обізнаності з життям, поведінкою і характером іншої людини та через призупинення перебігу власних думок для повного й цілковитого «перемикання» на інформаційне поле іншого. Отже, соціальна чутливість — це вміння встановлювати контакти з різними людьми.

**Керування взаєминами** — це квінтесенція емоційного інтелекту, здатність, що ґрунтується на добре сформованих компонентах емоційного інтелекту: самосвідомості, самоконтролі, соціальному розумінні. Це здатність використовувати під час взаємодії з іншими людьми інформацію, отриману від емоцій; викликати певні емоції або відсторонюватися від них, залежно від їхньої інформативності та користі. Допоміжними засобами для досягнення взаємовигідної мети у стосунках є гумор, невербальна комунікація, сприйняття конфлікту як

можливості для подальшого позитивного розвитку стосунків. У підсумку, це здатність до співпраці, уміння підтримувати, розвивати, зміцнювати контакти.

Уже згаданий Д. Гоулман так описує людей, які володіють здібністю керувати взаєминами: вони вміють викликати в інших відгук і захоплювати їх своєю привабливістю. Такі люди подають іншим приклад бажаної поведінки і здатні виразно викласти загальну місію так, щоб надихнути їх. Це люди, які володіють умінням обрати правильний тон у зверненні до конкретного слухача і цією здатністю привернути до себе зацікавлених осіб, щоб домогтися масової підтримки своєї ініціативи. Вони проявляють непідробне зацікавлення до тих, кому допомагають удосконалюватися, бачать мету, достоїнства й недоліки інших; є хорошими вчителями і наставниками. Це люди, які вміють ініціювати перетворення, здатні розгледіти необхідність змін, кинути виклик усталеному порядку речей та відстоювати новий. Вони майстерно залагоджують розбіжності, уміють викликати на відверту розмову конфліктні сторони, спроможні зрозуміти різні думки і знайти точки дотику, створювати атмосферу спільності. Вони залучають інших до активного, азартного прагнення до загальних ідеалів, зміцнюють моральний дух та відчуття єдності колективу [17].

Індикатори розвитку самосвідомості, самоконтролю, соціального розуміння, керування взаємовідносинами як складових емоційного інтелекту представлено в рис. 1.3.



**Рис. 1.3. Складові емоційного інтелекту та показники їх розвитку (за Д. Гоулманом)**

Відтак психологи не лише встановили факт залежності життєвого благополуччя від особистісного світосприйняття, а ще й визначили ті якості та характеристики, які безпосередньо впливають на рівень розвитку емоційного інтелекту. До речі, показники емоційного інтелекту, які встановлені Д. Гоулманом, слугують основою тестів для визначення рівня ЕІ особистості: Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI), Emotional and Social Competency (ESCI-U).

**Емоційна освіта як засіб розвитку емоційного інтелекту.** Варто зазначити, що дослідження емоційного інтелекту науковців психологічної школи Східної Європи (І. Андрєєва, С. Дерев'яноко, Є. Ільїн, Д. Люсин, М. Манойлова, І. Матусевич, І. Філіппова, М. Шпак та інші) вирізняються спрямуванням не на визначення компонентів емоційного інтелекту, а на з'ясування можливостей та умов його розвитку. Реалізацію цієї проблеми розглядають у двох напрямках:

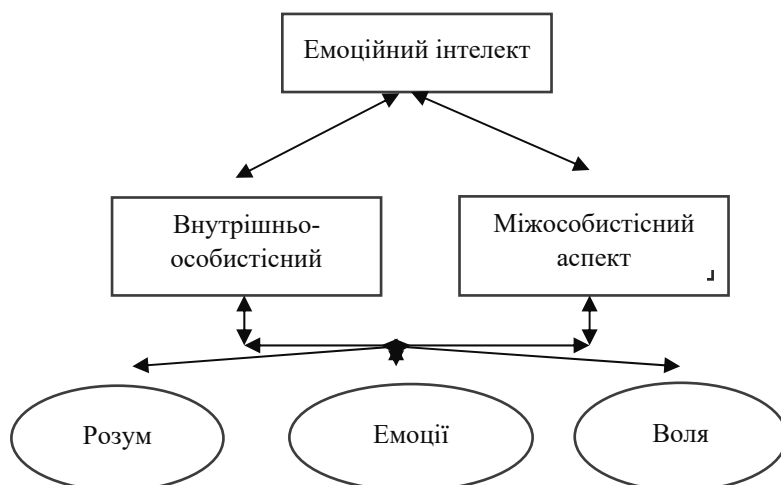
- вивчення онтогенетичних змін у здібностях до розуміння та керування емоціями (власними й чужими);
- цілеспрямований вплив на розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту.

На думку російського психолога Д. Люсина, емоційний інтелект — це психологічна освіта, яку здобувають упродовж життя під дією низки чинників, що обумовлюють специфіку та рівень розвитку емоційного інтелекту особистості [43]. Основними компонентами емоційного інтелекту науковець визнав здатність до розуміння своїх та чужих емоцій і керування ними; результатом емоційної освіти, за Д. Люсиним, є такі показники:

- може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності в себе або іншої людини емоційного переживання;
- може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває, знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали емоцію, і наслідки, до яких вона може призвести;
- може контролювати інтенсивність емоцій, не надто сильно виявляти їх;
- може контролювати зовнішній вираз емоцій;
- може, за необхідності, довільно викликати ту чи ту емоцію.

Російська психологиня М. Манойлова виокремлює в емоційному інтелекті як здатності до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів своїх та інших людей міжособистісний, або соціальний, та внутрішньоособистісний аспекти емоційного інтелекту, що ґрунтуються на таких якостях, як інтелект, емоції та воля [47] (див. рис. 1.4). Для формування внутрішньоособистісного аспекту емоційного інтелекту необхідно розвивати усвідомлення власних емоцій, вчити управляти своїми почуттями та емоціями.





**Рис. 1.4. Модель емоційного інтелекту як здатності до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів (за М. Манойловою)**

Результатом такого навчання має стати усвідомлення своїх почуттів, самооцінка, впевненість у собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвідові, мотивація досягнення, оптимізм. Формування міжособистісного компонента емоційного інтелекту спрямоване на розвиток усвідомлення емоцій та почуттів інших людей, вироблення здатності ними керувати. У результаті людина набуває таких особистісних характеристик, як комунікабельність, відкритість, емпатія, здатність враховувати та розвивати інтереси іншої людини й адекватно оцінювати і прогнозувати міжособистісну взаємодію, ефективно працювати в команді.

Педагогічний аспект проблеми формування емоційного інтелекту молодших школярів висвітлено в дослідженні К. Кузнєцової, де презентовано емоційний інтелект як взаємопов'язану сукупність когнітивних, рефлексивних, поведінкових та комунікативних здібностей, що мають внутрішньоособистісну та міжособистісну спрямованість і виражаються у позитивному настрої, емпатійному ставленні до всіх адекватних довколишніх, ідентифікації, контролі та рефлексії емоційних станів, виборі способів досягнення мети у взаємодії з людьми, використанні емоційної інформації під час спілкування з ними [40]. На думку дослідниці, когнітивні, рефлексивні, поведінкові та комунікативні здібності є основними компонентами моделі емоційного інтелекту молодших школярів, функції яких висвітлено в табл. 1.1.

Варто зазначити, що позиції науковців щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту різняться, оскільки єдності в думці щодо його компонентів немає. Натомість більшість дослідників розглядає емоційний інтелект як сукупність емоційних здібностей, що зближує його з емоційною компетентністю, яку можна та потрібно розвивати. Так, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, визнаючи, що емоційний інтелект оперує знаннями, вважають, що їх легко набути у процесі

навчання. На думку Д. Гоулмана, Е. Носенко, емоційний інтелект можна розвинути, опанувавши вміння свідомо регулювати власні емоції, що експериментально довели Т. Березовська, С. Дерев'янка, В. Зарицька, М. Журавльова та інші.

Таблиця 1.1

### Модель емоційного інтелекту молодших школярів (за К. Кузнцовою)

Компоненти ЕІ	Функції компонентів ЕІ молодших школярів	
	Внутрішньоособистісний	Міжособистісний
Когнітивний	Ідентифікація власних емоційних станів	Ідентифікація емоційних станів інших людей
Рефлексивний	Рефлексія вчинків і причин виникнення емоційних станів	Аналіз мотивів вчинків інших людей
Поведінковий	Контроль власного емоційного стану; добір способів досягнення мети	Наполегливість; використання отриманої емоційної інформації у спілкуванні з іншими людьми
Комунікативний	Внутрішній позитивний настрій	Емпатія, комунікабельність

Особливістю розвинутого емоційного інтелекту є розвинуті рефлексивні здібності, стосовно чого Д. Ушаков застерігав, що рефлексія має багаторівневий характер: первинний рівень рефлексії сприяє розумінню емоцій та почуттів, натомість у міру підвищення рівня рефлексії роль інтелекту в поведінці зростає, а емоційності — знижується.

**Показники високого рівня розвитку емоційного інтелекту.** При узагальненні змісту визначень і характеристик емоційного інтелекту стає зрозумілим, що для людини з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характерними є такі здібності:

***Емоційний інтелект — це не протилежність інтелекту і не тріумф розуму над почуттями. Це унікальний перетин обох процесів.***

Д. Карузо

– усвідомлення власних емоцій. Цю здібність уважають провідною в структурі емоційного інтелекту, оскільки спроможність керувати власними емоціями починається з розуміння причини і джерела виникнення таких переживань та їх інтенсивності; це вміння

розуміти свої емоції та їхні наслідки, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, розуміти складні почуття, переходи між емоціями, їх подальший розвиток та вплив на самопочуття й поведінку. За умов сформованого самоусвідомлення людина

розуміє, чому виникають ті чи ті відчуття, усвідомлює свої сильні та слабкі сторони, здатна розмірковувати про це і вчиться на власному досвіді. Людина впевнена в собі, здатна виявляти почуття гумору й приймає себе такою, якою вже є;

– *регулювання емоцій*. Така здібність ґрунтується на самоусвідомленні емоцій і виявляється в намаганні заспокоїти себе, щоб позбутися тривожного стану, суму чи роздратування, подолати негативні та стримати руйнівні почуття. Це вміння використовувати емоційну інформацію для керування власними й чужими емоціями, а відтак — і поведінкою. Людина з високим рівнем саморегуляції зберігає витримку в стресових ситуаціях, тактовна, обов'язкова, umie визнавати власні помилки, усвідомлює відповідальність за досягнення мети, гнучко адаптивна до зміни умов життя;

– самомотивування до діяльності, або потяг до самореалізації, тобто спрямування власних емоцій на досягнення мети. Спроможність відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення значущішої віддаленої мети є дуже важливою передумовою досягнення успіху, оскільки керування емоціями в розумовій діяльності допомагає ефективніше розв'язувати нагальні проблеми. Людина з високим рівнем самомотивування вміє ефективно працювати в групі, не боїться невдач, umie піти на виправданий ризик;

– розпізнавання та розуміння емоцій інших людей і пов'язаних з ними потреб, що передбачає точність оцінювання виражених емоцій за зовнішнім виглядом та поведінкою, виявляється у вигляді емпатії. Здібність допомагає зрозуміти проблеми та переживання інших людей, урахувати це під час спілкування й відтак налагодити доброзичливі міжособистісні стосунки. Людина, яка володіє емпатією, вміє уважно слухати та спостерігати за мімікою і жестами; виявляє повагу до інших, незалежно від їхнього соціального стану й освіти; толерантна і терпляча до недоліків інших людей;

– підтримання доброзичливих стосунків з довколишніми, що передбачає позитивне ставлення до людей. Здібність ґрунтується на вмінні керувати власними емоціями, що виникають під час взаємодії з різними людьми, сприяє популярності, визнанню лідерства та досягненню великих успіхів у взаємодії зі середовищем. Людина, яка володіє такими соціальними навиками, umie йти на компроміс, переконливо надавати необхідну інформацію та вести перемовини, дипломатично спілкується з «важкими» людьми, надихає й веде за собою. Це — лідер.

Для дітей молодшого шкільного віку оптимальний рівень емоційного інтелекту характерний такими показниками:

- самостійно ідентифікує власний емоційний стан у знайомих та незнайомих ситуаціях;
- намагається зрозуміти емоційний стан інших близьких людей;
- має розвинуті рефлексивні здібності;
- umie аналізувати мотиви вчинків інших людей;

- самостійно контролює власний емоційний стан;
- використовує різні способи досягнення мети відповідно до ситуації;
- виявляє наполегливість у досягненні мети;
- використовує отриману інформацію про емоції інших людей у спілкуванні з ними;
- має стабільний позитивний настрій незалежно від того, є труднощі чи їх нема;
- має стійку внутрішню настанову на комунікацію;
- виявляє стійке емпатійне ставлення до людей довкола себе.

Отже, розуміння власних та чужих емоцій, вираження емоцій та керування ними обумовлює високу адаптивність до середовища й ефективність у суспільній діяльності. Кінцевим продуктом формування емоційного інтелекту стає самостійне прийняття рішення через осмислення емоцій, що є оцінним відображенням подій особистісного сенсу.

***Вживають не найсильніші й не найрозумніші, а ті, хто краще за інших пристосовуються до змін.***

Чарльз Дарвін

### **1.3. Емоції та почуття. Їх види і призначення**

*Ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші  
не виражають так яскраво нас самих  
і наше ставлення до світу, як наші почування...*

К. Ушинський

**Сутність емоцій та форми їх вияву.** Важливим досягненням дослідників сутності когнітивних та емоційних процесів стало збагачення уявлень про емоції, які почали розглядати як одну з підсистем свідомості та чинник мотивації розумової і поведінкової діяльності.

Емоції — це психічний стан або процес, що виникає в людини у відповідь на зовнішні або внутрішні подразники у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху, гніву тощо як вияв негативного або позитивного ставлення до світу довкола чи подій у ньому; простіше кажучи, це внутрішнє тимчасове переживання як відгук на взаємодію з довколишнім світом або на задоволення власних потреб. За дослідженнями французького професора П. Жане, емоція виникає разом зі сприйняттям певної ситуації, і саме це характеризує емоцію як таку. Вона є переважно силою, що дезорганізує.

**Емоції — це переживання людиною особистого ставлення до тих чи інших явищ довколишнього світу.**

Людина не лише пізнає довколишню дійсність, а й відчуває певне ставлення до всього, що довкола неї, з чим вона взаємодіє, і до самої себе. Будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями у

вигляді емоцій та почуттів.

До зовнішніх форм вияву емоцій належать жести (рухи рук), міміка (рухи м'язів обличчя), пантоміміка (рухи тіла), емоційні компоненти мовлення (сила, темп, тембр, висота голосу, інтонаційне забарвлення), а також такі прояви вегетативних змін, як потовиділення, почервоніння, збліднення.

Зазначимо, що, крім універсальних типів вираження емоцій, є і специфічні, пов'язані з психічними особливостями різних людей, а також традиціями різних культур. До прикладу, сльози не завжди ознака суму, горя, адже часто спостерігаємо «сльози радості» як ознаку благополучного розв'язання якоїсь тривожної проблеми, ситуації. Так само і сміх може виникати у відповідь на нервові перенапруження у важкій або трагічній ситуації, тобто в кожній людини є індивідуальний стереотип реагувати певним чином на емоційне напруження.

Емоції супроводжують усі види життєдіяльності та є одним з головних чинників регуляції фізичної і психічної діяльності й поведінки людини. Вони керують увагою, налаштовують на певні дії, впливають на мисленнєвий процес,

**Наш душевний спокій і радість буття залежать не від того, де ми перебуваємо, що маємо, яке становище займаємо в суспільстві, а лише від наших думок.**

У. Джеймс

допомагають зрозуміти власні мотиви і потреби, сприяють ефективній взаємодії з іншими людьми.

Емоції впливають на наші почуття, стан, настрої, думки і, як наслідок, — на стан здоров'я, особисте життя, професійні успіхи та невдачі.

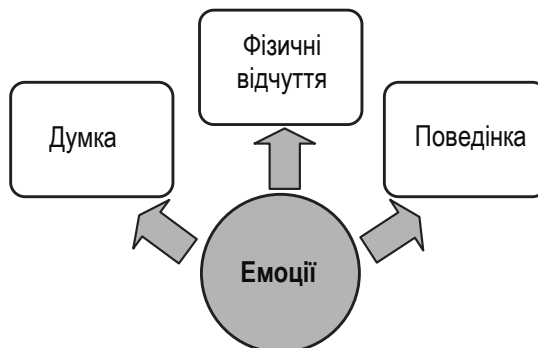
Для довколишніх важливо, наскільки людина приємна в спілкуванні, відповідальна за свої слова й учинки, уміє надихнути, підтримати, відстояти власну позицію. Тому вміння регулювати власні емоції з користю для себе — надзвичайно важливе для успішного щасливого життя.

**Почуття.** Стійке емоційне ставлення до значущих для людини явищ називають почуттям. Одне й те саме почуття може реалізовуватися в різних емоціях. Примітивні емоції притаманні й тваринам, а от почуття властиві лише людині. Почуття виникають пізніше, ніж емоції, та більше залежать від виховання. До прикладу, почуття відповідальності у вчителя супроводжується емоціями радості від успіхів школярів, тривоги за їхнє здоров'я тощо. Отже, почуття — це ставлення людини до світу довкола неї. Проявляються почуття за допомогою емоцій.

Кожна емоція містить специфічну систему сигналів, що є ідентифікаторами емоційної інформації. Такі сигнали інформують про оцінку відносин між людьми й середовищем та реакцію на їх зміну, реальну чи лише уявну, і доводять свою оцінку

до мозку мовою переживань. Емоції спрямовують поведінку, виконують сигнальну функцію та мотивують відповідні реакції на певні ситуації. Зазначимо, що емоції дуже погано піддаються вольовій регуляції, їх важко викликати силою бажання.

Емоції та почуття обов'язково супроводжують сприйняття довколишнього світу, спрямовують увагу на певні значущі для особистості події, мотивуючи до певних дій та впливаючи на мисленнєвий процес. Те, як людина себе почуває, які емоції відчуває, впливає на її думки, а відтак — на здоров'я, особисте життя; через поведінку та мовлення — на стосунки з іншими людьми, що допомагає або досягти успіху в починаннях, або зруйнувати досягнення (див. рис. 1.5).



**Рис. 1.5. Взаємозв'язок між емоціями, думками, фізичними відчуттями та поведінкою**

Отже, уміння регулювати власний емоційний стан є одним з найважливіших умінь у житті кожної людини. Змінюючи емоції, людина змінює своє ставлення до всього довколишнього, що викликає відповідні зміни в самому житті.

**Базові та вторинні емоції.** Питання щодо кількості та видів емоцій залишається відкритим і донині. Так, Арістотель виокремлював п'ять пар протилежних емоцій: любов і ненависть, бажання й відразу, надію і розпач, боязкість і сміливість, радість і сум, гнів, а засновник наукової психології В. Вунд уважав, що їх є більше 50 тисяч, і не до всіх з них люди підібрали назви. На думку сучасного психолога Б. Додонова, створити універсальну класифікацію емоцій узагалі неможливо, оскільки різні види завдань потребують відповідних класифікацій емоцій.

Науковці розглядають емоції як пристосувальне явище біологічного чи соціального характеру.

**Емоції — це короткоплинне переживання в конкретний момент певної ситуації.**

**Почуття — результат узагальнення багатьох емоцій, пов'язаних із ставленням до певного об'єкта.**

Біологічні чинники виникнення емоцій пов'язані з фізіологічними потребами людини: у харчуванні, продовженні роду, захисті себе та своїх дітей тощо. Такі емоції називають базовими, або нижчими, на відміну від вищих, що формуються під впливом суспільних потреб і стосунків. До нижчих емоцій належать також первинні, з якими людина народжується. У сучасній психології до них відносять від двох до десяти емоцій, до прикладу: страх і тривогу як реакції на загрозу життю, гнів через незадоволення,

радість як реакцію задоволення, відразу як попередження про небезпеку для здоров'я. Первинні емоції виконують оцінювальну функцію: бий або втікай, що допомагає пристосуватися до умов життя в навколишньому середовищі. Зазвичай до базових емоцій відносять такі, що виникли в результаті еволюційно-біологічних процесів, мають виразні та специфічні міміку й переживання, котре людина усвідомлює, здійснюють організаційний та мотиваційний вплив, тобто сприяють адаптації людини.

У процесі соціалізації людини формуються вторинні емоції, їх ще іноді називають ситуативними, не пов'язаними із життєво важливими потребами. У відповідь на задоволення або не задоволення суто соціальних потреб виникають почуття сорому, заздрості, провини, образи, любові, захоплення тощо, які допомагають виробити відповідні правила поведінки й адаптуватися до соціальних умов життя.

**Соціальні, або вищі, емоції.** Серед соціальних, або вищих, емоцій виділяють моральні, естетичні та інтелектуальні.

**Моральні емоції** відображають почуття людини у ставленні до моральних норм та правил, до себе й інших людей. Це дружба, обов'язок, повага, відповідальність, честь, любов тощо, а також почуття гумору, іронії, тобто такі, що виражають узагальнене ставлення до дійсності та є основою особистісної емоційної царини. Моральні почуття розвиваються в процесі спілкування і є засобом оцінювання вчинків та поведінки, регулювання взаємин. Їх називають вищими категоріями людських почуттів.

**Естетичні емоції** зазвичай є реакцією на красу чи потворність: здивування, захоплення, насолода, огида. Їх викликають явища природи, твори мистецтва, результати людської діяльності. Чудові та зрозумілі дітям картини, музика, театральні вистави, кінофільми дають змогу поринути в зовсім новий світ, який створив митець, і пережити ті почуття, котрі хотів передати автор. Високохудожні літературні твори є потужним джерелом розвитку емпатії, викликаючи почуття співпереживання через уявне проживання разом з літературним героєм усіх подій його непростого життя.

Залежно від рівня культури люди по-різному реагують на гармонію ритму, кольорів, звуків, форм: відчують захоплення, залишаються байдужими чи отримують насолоду від какофонії та дисгармонії. Естетичні емоції тісно пов'язані з моральними: надихають до високих прагнень, утримують від негативних учинків. Отже, естетичні емоції є одним з вагомих чинників виховання моральності в школярів.

**Інтелектуальні емоції:** інтерес, допитливість, вагання, сумнів, подив, здогад, упевненість, невпевненість, очікування, напруга — проявляються в пізнавальній діяльності. Такі емоції спроможні покращувати або погіршувати мисленнєву діяльність. Вони є не лише пусковим механізмом мислення, а й координатором мисленнєвої діяльності, забезпечуючи її гнучкість, перебудову, корекцію, відхід від



стереотипу та компонентом оцінки досягнутого результату. Якщо раніше вважали, що емоції лише супроводжують пізнавальні процеси людини, то сучасні психологи довели той факт, що емоційні реакції часто передують логічним.

До речі, дослідники визначають *інтерес* як найважливішу емоцію здорової людини, оскільки саме він спрямовує подальші дії в пізнанні. Інтерес виникає під впливом новизни, зміни навколишнього середовища; його активізує увага, пам'ять, мислення — усе те, що змушує активно застосовувати сформовані фізичні та розумові здібності: прислуховуватися, придивлятися, зіставляти, здогадуватися, виокремлювати тощо.

Психологи О. Тихомиров, Ю. Виноградов, В. Вілюнас та інші зазначали, що емоції не лише впливають на мислення, а й є його компонентом, відіграючи важливу роль у пізнанні як чинник цілісного повноцінного світорозуміння.

Для кожного виду емоцій притаманні певні особливості. Емоції можна регулювати, але змінити принципи їхнього вияву неможливо, оскільки їх біологічно обумовлено. Прості емоції можуть утворювати комбінації, тобто комплексні емоції.

**Вияви емоцій.** Емоції виявляються у вигляді емоційних реакцій, стосунків або станів.

**Емоційні реакції** на безпосередні події — це сміх, плач, усмішка, схвильованість, лють, ступор тощо. Їх можна навчитися проявляти або стримувати. Серед емоційних реакцій вирізняють емоційні відгуки, що істотно не змінюють емоційний стан людини, спалахи, які не впливають на втрату самовладання, та вибухи, тобто афекти, котрі можуть виникати в екстремальних ситуаціях. Афекти — сильні, бурхливі емоційні реакції на події, які людина не завжди може контролювати, а під час паніки, жаху, екстазу чи повного відчаю орієнтація і самоконтроль стають практично неможливими. Іноді афективний вибух трапляється через поступове накопичення незадоволення. У такому разі він виникає як наслідок втрати терпіння. Афективні емоційні реакції не підконтрольні свідомості, й тому вони виникають мимовільно. Для такого стану характерною є втрата вольового контролю над поведінкою і полегшений перехід до дії. Це короткочасне явище, після якого наступають занепад, байдужість, сонливість. Вийти з такого стану допоможе «перемикання» на інший вид діяльності, найчастіше — пов'язаний з фізичними зусиллями, працею.

Виникнення афективних реакцій залежить не лише від певних життєвих обставин. Чимало стресових ситуацій людина створює власноруч неправильною емоційною реакцією на слова чи дії іншої людини, що спричиняє відповідну негативну емоційну реакцію. Здатність до самоконтролю в таких ситуаціях дасть змогу уникнути загострення ситуації та ухвалити зважене рішення щодо подальших емоційних стосунків.

**Емоційні стосунки** будуються на почуттях, що виникають між певними особами або спрямовані на певні об'єкти, явища, процеси. До всього, що довкола людини, у неї виробляється певне ставлення, що супроводжується такими

почуттями, як любов — ненависть, пристрасть — нетерпимість, радість — сум, прив'язаність — байдужість, піднесення — засмученість тощо.

Почуття, що виникають під час емоційних стосунків та різних видів діяльності, можуть викликати різні емоційні стани. Так, радість, упевненість, тріумф, страх, злість посилюють активність людини, спонукають до діяльності, а страждання, зневіра — пригнічують, послаблюють її активність. Отже, емоції є мотиваторами діяльності. Натомість і сама діяльність, і умови, за яких вона відбувається, впливають на виникнення та протікання емоційних процесів.

Від емоцій залежить настрій людини, тобто стійкий тривалий *емоційний стан*, який позначається на всіх думках та діях людини. Він є похідним від тих емоцій, що переважають у людини. Емоційний стан — мінливе психічне явище, і він може швидко змінюватися з позитивного на негативний і навпаки. Причини зміни настрою та виникнення певного емоційного стану, до прикладу, туги, тривоги, бадьорості, людина не завжди усвідомлює. Цими причинами можуть бути фізичне самопочуття, стан довкілля, пригадування пережитих почуттів, конфліктні ситуації, суспільне становище, неможливість реалізувати певну потребу тощо. А поліпшити настрій спроможні відпочинок, повноцінний сон, перебування на чистому повітрі в екологічно чистому середовищі, привітні, довірливі, дружні стосунки між людьми.

У складних і важких життєвих умовах або у відповідь на дуже сильний зовнішній подразник негативного спрямування виникає неспецифічна реакція

***Позитивна емоція спонукає до дій, що підтримують позитивні події, негативна — до дій, спрямованих на усунення контакту з негативною подією.***

організму і нервової системи — стрес, що супроводжується низкою психологічних та фізіологічних зрушень.

Емоційні стани, що настають після сильної емоційної реакції, характерні тривалими переживаннями і

супроводжуються збудженням або пригніченням, яке часто переростає в депресивний стан. Вийти з такого стану допоможуть реальні оцінки ситуації та вольові зусилля особистості.

Реакції, стосунки й стани людини, що виникають на основі почуттів, взаємопов'язані і взаємозалежні та виявляються під час емоцій у всіх однаково, що обумовлено фізіологією людини. Так, за психомоторикою, тобто мімікою, жестами, інтонацією, позою, ходом, можна дійти висновку про емоційні стосунки між людьми та зрозуміти емоційний стан кожного. Не випадково в різних народів є подібні вислови: «від страху в піт кинуло»; «від радості дух перехопило» тощо.

Незважаючи на те що в психології емоції поділяють на негативні та позитивні, для людини всі вони виконують позитивну функцію: допомагають пізнавати світ та перебувати в безпеці, надихають на творчість. Усі емоції мають позитивну мету. Так, емоції гніву спонукають до створення експресивного живопису; сум, туга, любов сприяють написанню ліричних шедеврів у літературі та музиці; страх мотивує до діяльності задля життєзабезпечення; почуття сорому спонукає до самовдосконалення.

Натомість радість від зловтіхи шкодить людині не менше руйнівного гніву. Значить, проблема не в тому, що відчуває людина, а в тому, що емоції підсилюються негативною реакцією. Отже, поділ на негативні та позитивні емоції є умовним, адже все залежить від того, як вони впливають на внутрішній стан особистості й на процеси взаємодії із соціальним середовищем.

Емоції завжди суб'єктивні, адже їх осмислюють, усвідомлюють, переживають, отже, вони відображають суб'єктивне ставлення людини до того, що сприяє або перешкоджає задоволенню актуальних потреб. Головна функція емоцій — оцінювання дійсності, встановлення особистісного смислу діяльності. Під час будь-якої важливої для людини події змінюється емоційне тло: наростають збудження, швидкість та інтенсивність усіх психічних процесів, що активізує інтелектуальну, моторну діяльність. Під час пізнавальної діяльності такі показники стану організму надзвичайно важливі для її успішної реалізації, тому емоції є дуже важливим компонентом освітнього процесу.

Таким чином, емоції охоплюють усю життєдіяльність людини, виявляються в усіх особистісних компонентах, відіграють визначну роль у здійсненні всіх видів діяльності, впливаючи на добір способів її організації, слугують мотиватором процесів пізнання та регулятором процесів міжособистісної взаємодії, надзвичайно важливі для ефективної професійної діяльності.

***Кожен знає, що таке емоція, поки в нього не спитають визначення. Схоже, що тоді цього ніхто не знає.***

Б. Фор, Дж. Рассел

#### **1.4. Діагностичні методики як засіб виявлення стану розвитку емоційного інтелекту молодших школярів**

*Найголовніша формула успіху — знання «як поводитися з людьми».*

Т. Рузвельт

**Емпіричні методи дослідження емоційного інтелекту.** Проблема розвитку емоційного інтелекту надзвичайно актуальна для вчителів Нової української школи, адже досліджень та рекомендацій із цього напрямку освітньої діяльності ще дуже мало. Проте українські дослідники С. Дерев'янка, М. Шпак, О. Пилипенко та інші вивчали психологічні та педагогічні аспекти проблеми й апробували низку методів для визначення стану розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Педагоги зазвичай використовують педагогічні або психологічні, але адаптовані до освітнього процесу методи пізнання істини для розвитку педагогічного знання.

Метод дослідження — це спосіб пізнання стану розвитку явища педагогічної дійсності у взаємозв'язку з іншими явищами та процесами. Вирізняють методи емпіричного, тобто практичного, і теоретичного спрямування.

Комплекс емпіричних методів дослідження становлять спостереження, усне та письмове опитування, тестування, бесіди, практичні завдання.

**Спостереження.** Це тривале цілеспрямоване планомірне й активне сприйняття об'єкта пізнання для здобуття знань про характерні зовнішні та внутрішні ознаки і взаємини з іншими педагогічними об'єктами. Це універсальний метод пізнання, який використовують у всіх наукових галузях. За допомогою спостереження здійснюють відбір та накопичення первинної інформації про об'єкт вивчення. Метод спостереження найкраще застосовувати на початку дослідження, що дасть змогу відчувати проблеми, які потребують розв'язання, і виявити закономірності, котрі доцільно враховувати в подальшому освітньому процесі.

Процес спостереження потребує належної обізнаності з явищем, про особливості вияву якого необхідно дізнатися. Крім того, необхідно чітко сформулювати мету і завдання для спостереження, що дасть змогу дійти конкретних висновків зі здійсненої роботи.

Метод спостереження трудомісткий і не завжди надає можливість для обґрунтованих висновків, адже під час процесу можуть виникати непередбачувані події, ситуації, що не стосуються мети дослідження або заважають спостереженню. Це фонові явища, які можуть завадити об'єктивності висновків і які необхідно виокремити із загального процесу спостереження. Недоліком цього методу також є те, що не завжди можливо зіставити та порівняти отримані дані з подібними, що відбуваються за інших звичайних життєвих обставин, але зробити це необхідно, щоб знати динаміку розвитку.

У методології наукового дослідження вирізняють різні види спостережень, короткий опис особливостей яких подано в таблиці 1.2.

Учитель початкової школи здійснює спостереження за емоційним розвитком учнів свого класу, тому таке дослідження є безпосереднім, відбувається в природних умовах шкільного життя. Крім того, учитель стає і безпосереднім організатором дослідження, отже, такий вид спостереження є суб'єктивним. Звісно, для фіксації фактів учитель може використовувати технічні аудіо- та відеозасоби, але й сам залишається безпосереднім учасником процесу. З погляду ефективності спостереження — це є оптимальний варіант вивчення проблеми, адже за таких умов можна щонайкраще реалізувати розроблену методику дослідження, врахувати непередбачені аспекти і фонові нашарування.

Оскільки емоції виявляють у різних видах діяльності, то й спостереження організовують таким чином, щоб охопити урочну, організовану, та позаурочну, неорганізовану, діяльність, а також розважальну й ігрову. Відповідно до визначеної мети об'єктами спостереження можуть бути поведінка учнів під час спілкування з однолітками й дорослими та емоційні реакції на вербальні подразники: міміка,

жести, дії, вербальні засоби емоційного вияву; сила емоційних переживань: спокій, сум, радість, подив, образа, злість, страх; особливості актуального емоційного стану та його стійкість; типові форми і засоби вираження емоцій у колективі; причини змін настрою в колективній діяльності тощо; наявність негативних емоційних реакцій; загальний емоційний настрій тощо.

Таблиця 1.2

**Особливості організації та здійснення спостереження за розвитком емоційного інтелекту молодших школярів**

<b>Види спостережень</b>	<b>Особливості організації та здійснення спостереження</b>
Відкрите	Учні усвідомлюють факт спостереження
Приховане	Дітей не повідомили щодо спостереження за ними
Безпосереднє	Факти та явища фіксує дослідник
Інструментальне	Інформацію фіксують за допомогою технічних засобів спостереження
Постійне	Здійснюють упродовж тривалого часу
Періодичне	Проводять через певні проміжки часу
Одноразове	Спостереження випадкове або в спеціально передбачений час
Суцільне	Охоплює усіх учнів групи
Вибіркове	Не менше 80% учнів групи
Пряме	Фіксують факти під час спостереження
Опосередковане	Висновки роблять за кінцевими результатами
Об'єктивне	Здійснює сторонній спостерігач
Суб'єктивне	Здійснює учасник процесу

До спостереження готуються в такій послідовності:

- формулювання проблеми відповідно до об'єкта спостереження, визначення мети і завдань дослідження;
- визначення досліджуваних аспектів поведінки та показників для фіксації отриманих даних;
- визначення можливих ситуацій у природному перебігові подій, що стануть вибірковими в процесі суцільного спостереження;
- підготовка карток або бланків протоколу для фіксації результатів спостереження.

Після здійсненого спостереження необхідно зробити кількісний та якісний аналіз даних, інтерпретувати їх відповідно до завдань дослідження, сформулювати висновки й оформити звіт за результатами дослідження.

**Опитування.** Це метод отримання первинної інформації за допомогою питань до певної групи людей, яких називають респондентами. Опитування використовують для вивчення певної проблеми та пошуку способів її розв'язання. Опитування можна застосовувати кілька разів до однієї й тієї ж групи людей для з'ясування динаміки розвитку певних якостей або ставлення.

**Анкетування.** Це письмова форма опитування, що не передбачає безпосереднього контакту респондента з інтерв'юером. Зручний метод дослідження, коли потрібно опитати багатьох респондентів за короткий термін. Анкета дає змогу ретельно продумати відповідь, орієнтуючись на друкований текст запитання. Недоліком анкетування є те, що респонденти можуть залишати запитання без відповідей або неправдиво відповідати. Для унеможливлення таких недоліків необхідно формулювати запитання так, щоб вони не потребували однослівних відповідей «так», «ні», «не знаю». Крім того, доцільно окремі важливі питання дублювати за змістом, змінюючи лише їх формулювання.

Анкету складають із трьох частин. У вступі вміщують коротке звернення до опитуваного для формування доброзичливого та відповідального ставлення до процедури опитування, а також обумовлюють мету опитування й зазначають, хто його підготував і проводить. Окрім того, іноді респонденту пропонують подати про себе демографічні дані (стать, вік, місце проживання тощо). У класі цю частину анкети можна пропустити, роздаючи хлопчикам і дівчаткам різні бланки для відповідей. Основну частину анкети умовно поділяють на три складові. Спочатку — нескладні запитання, щоб зацікавити респондента проблемою дослідження і спонукати його до подальшої участі в опитуванні. У середній частині запитань розміщують найскладніші запитання, що є найважливішими для дослідника. Завершальні запитання потребують відповідей, із додатковою інформацією.

За змістом анкети можуть бути про факти дійсності, отримане знання, внутрішній стан, думки, ставлення тощо.

**Тестування.** Це різновид опитування, що передбачає використання тестів, тобто завдань задачного типу, в яких описані проблемні ситуації, і треба обрати один з варіантів їх вирішення.

Опитувальники щодо емоційного інтелекту дають змогу оцінити уявлення людини про власні здібності щодо розуміння та керування емоціями, тобто вони передбачають самозвіт особистості. Варто зазначити, що люди не завжди спроможні точно оцінити власні емоції, а також знання, уміння, навички, поведінку, тому різні опитувальники показують різні показники емоційного інтелекту — все залежить від стилю та чіткості формулювання запитань і запропонованих критеріїв оцінювання.

Вітчизняні дослідники розвитку емоційного інтелекту найчастіше послуговуються опитувальниками Н. Холла, М. Манойлової, Д. Люсіна.

Опитувальник Н. Холла складається із 30 тверджень, зорієнтованих на діагностування п'яти провідних компонентів емоційного інтелекту: емоційної обізнаності, спроможності до керування власними емоціями і самомотивації, розвитку емпатії, розпізнавання емоцій інших людей.

Опитувальник для діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової складається із 40 запитань, що пропонують оцінити за п'ятибальною шкалою свою згоду чи незгоду з твердженням. Оскільки М. Манойлова визначає емоційний інтелект як здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних

станів і почуттів інших людей та самої себе, то й опитувальник спрямований на з'ясування загального рівня емоційного інтелекту, стану внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту за такими показниками, як здатність до усвідомлення і прийняття своїх почуттів, розпізнавання, розуміння та змінення емоційних станів інших людей, розвиток самоконтролю.

Опитувальник на емоційний інтелект Д. Люсіна (Емін) складається із 46 запитань для визначення розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту за такими показниками: здатності до розуміння власних емоцій та управління ними, — й міжособистісного емоційного інтелекту за показниками: здатності до розуміння емоцій інших людей і керування ними. Подана характеристика особистості з високими, середніми та низькими показниками міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Так, людина з високими показниками міжособистісного емоційного інтелекту добре сприймає емоції і наміри інших людей, навіть якщо вони намагаються це приховати, уміють викликати в інших позитивні емоції та стримувати негативні, але при тому всьому мають схильність до маніпулювання людьми. Низькі показники міжособистісного емоційного інтелекту свідчать про те, що людина не бачить та не відчуває справжніх намірів інших, а отже, схильна довіряти всьому, що чує і бачить.

Якщо за опитувальником Д. Люсіна засвідчено високі показники внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, то це свідчить, що особистість вміє стримувати небажані для ситуації емоції і за необхідності викликати в себе позитивні; здатна до самоконтролю та саморозуміння. Низькі показники внутрішньоособистісного емоційного інтелекту свідчать про те, що людина легко піддається на маніпуляції, її просто вивести з душевної рівноваги.

Відомі й інші опитувальники для самооцінювання емоційного інтелекту, до прикладу, Н. Шуте, Р. Бар-Она, О. Власової та М. Березюк, В. Розова, натомість серед психологів побутує думка, що недоліками усіх опитувальників є діагностування переважно особистісних, а не емоційних характеристик.

Тестові методики діагностування емоційного інтелекту більше зорієнтовані на вияв та фіксацію емоційного виду інтелекту, а не сукупності особистісних рис, хоча також мають певні недоліки: завдання у вербальній формі громіздкі для опитуваних, а методики підрахунку балів зовсім не досконалі.

Найпопулярнішим і загально визнаним для визначення емоційного інтелекту є тест, який створили Дж. Мейер та П. Селовеї (MSCEIT v. 2.0). Він містить 141 питання за такими компонентами: здатність до сприймання, оцінювання і вираження емоцій (ідентифікація емоцій), спроможність використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності (емоційне підсилення мислення); здатність до розуміння й аналізу емоційної інформації, спроможність свідомої регуляції емоцій для особистісного зростання та покращення міжособистісних стосунків.



Для ідентифікації емоцій (сум, страх, гнів, відраза, хвилювання, здивування, щастя) і загального настрою середовища використовують світлини облич людей, картинки з пейзажами й абстрактними формами.

Емоції, ефективні для сприяння конкретного виду діяльності, розпізнають за допомогою вербальних завдань, під час виконання котрих необхідно визначити тип емоції, що її корисно переживати для кращого виконання певного завдання, а також вербалізувати власні емоційні стани.

Завдання для визначення здатності до розуміння динамічності емоцій та механізмів їх змінюваності складається з 20 описів різних ситуацій. Із шести варіантів відповідей необхідно вибрати найдоречніший емоційний стан, який переживає персонаж ситуації. Здатність розрізняти емоції в складних почуттях тестуються за допомогою 12 тверджень, що називають емоції та їх поєднання в одному почутті.

Завдання для визначення здатності до свідомої регуляції власних емоційних станів містить історії-розповіді про певні події та стосунки, до котрих запропоновано варіанти їх продовження, серед яких треба вибрати той, що сприятиме позитивному закінченню історії.

Віднедавна громіздкі вербальні тести замінюють на відеOVERSII, в яких замість описів та розповідей використовують відеоситуації. Такий відеотест для вимірювання здатності до розпізнавання емоцій і схильності переоцінювати або недооцінювати силу емоцій розробили В. Овсяннікова та Д. Люсин. Для роботи використовують 7 відеосюжетів тривалістю 10–60 секунд, у яких показано поведінку людей у різних повсякденних ситуаціях. Респондент повинен точно оцінити емоції, які переживають персонажі відеосюжетів, позначивши за п'ятибальною шкалою кожна з 15 наведених емоцій.

Вибір виду опитування зумовлюють вікові особливості учнів початкової школи. З учнями 1-2 класів недоцільно проводити анкетування, оскільки вони, навіть якщо навчилися читати й писати, відчуватимуть значні труднощі під час співвіднесення письмового запитання з кількома відповідними варіантами відповіді, а от із комп'ютерними ігровими анкетами-тестами з аудіо- та відеосупроводом, що

***Ми самі творимо  
власні емоції. Не  
звинувайте інших в  
цьому.***

передбачають для вибору лише один варіант відповіді, діти працюють із задоволенням.

**Бесіда.** Це спілкування, що дає змогу дізнатися особливості характеру, думки інших людей на підставі обміну вербальними повідомленнями. Бесіда як метод дослідження в початковій школі може бути індивідуальною (1–3 учнів) та груповою (до 12 учнів). Бесіду використовують тоді, коли інші методи не можуть бути застосовані, оскільки не дадуть необхідної інформації. Це — найбезпосередніший спосіб отримання даних, оскільки напряду розпитують про те, що цікавить дослідника, і це єдиний метод, який допоможе довідатися про дії людини в штучно змодельованій ситуації, про її суб'єктивний стан та відчуття. Під

час бесіди дослідник лише задає питання і керує ходом спілкування, мотивуючи і спонукаючи респондентів до розгорнутіших висловлювань, а основний час припадає саме на їхні відповіді. Запитання в бесіді можна повторювати в різних формулюваннях для з'ясування додаткової інформації та ширості респондента.

Для дітей молодшого шкільного віку бесіди як метод дослідження розвитку емоційного інтелекту доцільно проводити за змістом ситуацій із життєвого досвіду та високохудожніх літературних творів. Наприклад, у В. Сухомлинського є багато творів, що викликають у дітей яскраві емоційні переживання. Це такі невеличкі оповідання, як «Горбатенька дівчинка», «Покинуте кошеня», «Як Павлик списав у Зіни задачу», «Усмішка», «Соромно перед соловейком» та багато інших. Для виявлення емпатичних реакцій у дітей бесіду доцільно проводити, припиняючи читання після кульмінаційного моменту твору. Відповіді на запитання, що спонукають дітей здогадатися про розвиток подій і вчинків героїв твору, свідчитимуть про рівень розвитку емпатії у школярів.

Для підвищення ймовірності результатів дослідження методи застосовують комплексно. Сукупність методів та прийомів пізнання називають методикою дослідження.

#### **Сучасні методики дослідження емоційного інтелекту молодших школярів.**

Для діагностування емоційного інтелекту дітей 5–7-річного віку в'єтнамський учений Нгуен Мінх Ань розробив комплексну методику, що складається з анкети для вихователів та батьків і набору діагностичних завдань для дітей: «Домальовування: світ речей — світ людей — світ емоцій», «Три бажання» і «Що — чому — як». Мета анкетування — з'ясувати, чи були в дітей прояви співчуття до навколишніх людей та як вони переживають значущі для них події. Практичні завдання для дітей спрямовано на визначення характеру їхніх емоційних реакцій на світ речей, людей, а також на себе й іншу людину та способи розв'язання проблем за допомогою цих реакцій [51].

Для визначення стану розвитку емоційного інтелекту молодших школярів вчителі послуговуються простими методиками, адаптованими до вікових особливостей учнів 6–11 років.

Так, для з'ясування кількості емоцій, які можуть назвати учні 1-2 класів, застосовують методику Е. Іванової «Словник емоцій» і «Тест лицьової експресії», що ґрунтується на опитуванні дітей щодо відомих їм емоцій та впізнаванні емоцій літературних героїв, зображених на малюнках. До високого рівня поінформованості відносять дітей, які назвали сім та більше емоцій і описали п'ять та більше малюнків [30].

Для вивчення здатності учнів 3–4 класів до розуміння й усвідомлення емоцій — як власних, так й інших людей, використовують методику «Розуміння емоційних станів» (за Г. Урунтаєвою). Процедура передбачає вступну бесіду, якою дітей спонукають пригадати власні емоції та відчуття під час ситуацій радості, смутку, страху, гніву, подиву, а далі школярі виконують роботу з картинками, схемами та

зображеннями дітей і дорослих із яскраво вираженими емоційними станами. Спочатку діти розглядають схематичні зображення емоцій та пробують відтворити їх на своєму обличчі, називають їх і пояснюють, за якими ознаками здогадалися про це. У другій частині дослідження діти виконують аналогічну роботу, але на основі картинок та світлин людей. За кількістю правильних відповідей визначають доступність дітям розуміння емоційних станів та їхніх специфічних ознак і рівень емоційної розумності [90].

Методика «*Як ти почувашся?*» (за А. Кошелевою) має на меті не лише дослідити стан розвитку здібності відчувати настрій власний та іншої людини, а й навчити цього молодших школярів. У групі дітей пропонують кожному розповісти про власний настрій: описати, порівняти з кольором, показати в русі. Під час другого етапу роботи дітям пропонують уважно подивитися на сусіда і за здогадкою про його почуття розповісти про це. Дитина, стан якої описують, уточнює та доповнює розповідь [39].

Для з'ясування способів вираження емоцій застосовують методику «*Вивчення емоційних проявів дітей*» (за А. Кошелевою). Вона передбачає, що дитина розіграє знайомі та зрозумілі ситуації з власного життя, під час чого необхідно відтворити емоційний стан персонажів: сумної хворої матері, капризного маленького сина, старшої співчутливої доньки. Учителеві важливо яскраво описати ситуацію та відчуття персонажів і намагатися мотивувати учнів до виразного і правильного відтворення емоційних почуттів героїв сценки.

Із урахуванням актуальності проблеми діагностування та розвитку емоційного інтелекту в інтернеті розміщено багато різноманітних діагностичних засобів для визначення стану різних компонентів емоційного інтелекту, які можна пройти онлайн. Це — опитувальники й тести на визначення міжособистісних стосунків, стану тривожності, схильності до депресій, здатності до адаптації в нових умовах тощо.

Для дослідження вчителі можуть розробити діагностувальні методики самостійно й об'єднати їх проведення з освітніми завданнями. Наприклад, інтегроване завдання з розвитку емоційного інтелекту та формування предметних компетенцій під час уроків української мови.

### **Методика «Назвіть почуття, що переживає людина»**

*Мета:* з'ясувати, чи розуміють учні значення слів на позначення емоційних станів людини і чи знають вони слова, що позначають протилежні почуття та емоції.

*Обладнання:* по 10 відеослайдів із зображенням смайликів та світлин людей, що відображають різні емоції.

*Перебіг дослідження:* учням для розгляду пропонують смайлики і запитують: «Яку емоцію людини можна позначити цим смайликом? Чому ти так думаєш? Як ти

здогадався?» Запропонувати учням дібрати слова-синоніми та слова-антоніми для позначення відповідних емоцій. Аналогічну роботу провести, запропонувавши для розгляду фотографії людей. Відповіді дітей фіксують у таблиці (див. табл. 1.3):

Таблиця 1.3

**Розуміння учнями значення слів на позначення емоційних станів людини**

Слова для позначення емоційного стану	Правильно названо		Припустилися помилок		Не знали слів-синонімів		Не знали слів-антонімів	
	Смайл	Фото	Смайл	Фото	Смайл	Фото	Смайл	Фото

Отримані результати зручно опрацьовувати за допомогою математичних методів обчислення, щоб можна було зіставити результати в кінці півріччя, року і зробити висновки про розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту учнів.

Коефіцієнт обізнаності учнів із словами на позначення емоційного стану людини можна обчислити за формулою

$$K(\text{обізн.}) = \frac{m_n}{n_2} \cdot 100\%$$

де:  $K(\text{обізн.})$  — коефіцієнт обізнаності зі словами;

$m_n$  — кількість правильно названих слів;

$n_2$  — загальна кількість слів.

Значення  $K(\text{обізн.})$  70–100% — високий рівень; 50–69% — середній рівень; 1–49% — низький рівень.

Результати діагностування доцільно використати для планування подальшої роботи з формування емоційного інтелекту молодших школярів.

**Емоції — це той шлях, яким розум і тіло спілкуються з вами. Вони намагаються спонукати вас до позитивної, корисної дії у відповідь на те, що вже сталося, стається чи може статися.**

Джил Хессон, письменниця

## **Практичні завдання для самостійного опрацювання**

### **Запитання для самоконтролю**

1. Назвіть філософські передумови, що вплинули на формування уявлень про емоційний інтелект.
2. Чому саме у XXI столітті активізувалися дослідження емоційного інтелекту?
3. У чому полягає різниця між емпіричним і раціоналістичним напрямками дослідження місця розуму та почуттів у пізнанні?
4. Чи є зв'язок між почуттями й розумом у пізнанні дійсності? Наведіть життєві приклади позитивного та негативного їх взаємовпливу.
5. Роботи яких авторів стали основою для розроблення інтегративної концепції сутності емоційного інтелекту?
6. Які характеристики притаманні людині з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту?
7. Що потрібно для створення навколо себе й найближчого середовища позитивного емоційного клімату?
8. Які компоненти емоційного інтелекту необхідно сформулювати для розвитку емоційного самоконтролю?
9. Який зміст роботи передбачає процес формування самосвідомості в структурі емоційного інтелекту?
10. Про які емоції йдеться у фразеологізмах «волосся дибки стало», «мурашки по спині забігали», «щемить серце». Чому так відбувається?
11. Що є спільного між емоціями та почуттями і чим вони відрізняються?
12. Перелічіть емоції та почуття, на яких треба будувати емоційні стосунки з учнями в освітньому процесі.
13. За якими зовнішніми ознаками можна дізнатися про емоційний стан дитини?
14. Які чинники допоможуть створити бадьорий емоційний стан у молодших школярів під час їх перебування у школі?
15. Назвіть основні емоційні стани та їх перебіг.
16. Які методи дослідження емоційного інтелекту є оптимальними для застосування їх в освітньому процесі початкової школи?
17. Випишіть ті компоненти емоційного інтелекту, які доцільно розвивати в 1–2 класах і 3–4 класах, допишіть біля них ті методи, які сприятимуть не тільки діагностуванню, а й розвитку таких здібностей.
18. Із джерел для інформації ознайомтеся з онлайн-тестами на емоційний інтелект молодших школярів, оберіть ті, які можна запропонувати вашим учням.

### **Завдання для рефлексії**

1. Орієнтуючись на структурні компоненти емоційного інтелекту, запишіть комплекс здібностей та якостей, якими повинен володіти вчитель початкових класів для успішної професійної діяльності, й позначте їх наявність (+) або відсутність (–) у себе за результатами самооцінювання.
2. Визначте для себе чіткі цілі для самовдосконалення власного емоційного інтелекту та розподіліть їх досягнення на конкретні й доступні етапи.
3. Згадайте випадки з власного життя, коли ваші неконтрольовані емоції погіршили стан вашого здоров'я, спричинивши стрес, тривожність, призвели до апатії або, можливо, депресивного стану. Що стало поштовхом до такого неконтрольованого сплеску емоцій?

Доберіть (з інтернету, художньої літератури, телефільмів, позитивного досвіду інших) кілька різних варіантів (вербальні, невербальні; гумористичні, саркастичні; спеціально стримані або нестримані) вашої ймовірної реакції у відповідь на такий подразник, щоб уникнути негативних наслідків для здоров'я.

4. Як ви розумієте вислів давнього східного мислителя Ошо (Раджніша): «Якщо вузди правління в руках серця, то кінч інтелекту надзвичайно красивий»? У яких ситуаціях шкільного життя ви могли би використати цей вислів?

5. Згадайте, коли востаннє ви намагалися виправити стосунки через провину за вчинок. Чи вдалося це? Чому?

6. Що, на вашу думку, може бути позитивною метою такого вашого почуття, як гидування (розчарування, роздратування)?

7. Щоби краще зрозуміти почуття, потрібно проаналізувати, на яких емоціях воно тримається, до прикладу: любов = радість + довіра. Проаналізуйте емоційне підґрунтя вашого незадоволення якоюсь подією, що досі бентежить вас.

8. Розкрийте сутність вислову «Будь-який скандал — це добре! Фактично це безкоштовна діагностика ваших ідеалізацій! І не тільки діагностика, а й лікування (О. Свіяш, психолог), спираючись на знання про структуру емоційного інтелекту та власний життєвий досвід

9. Визначте стан розвитку окремих компонентів власного емоційного інтелекту (за опитувальником Н. Холла). Для фіксації результатів користуйтеся такими показниками (див. табл. 1.4):

Таблиця 1.4

**Стан розвитку емоційного інтелекту  
(за опитувальником Н. Холла)**

Частково згоден (+1 бал)	Частково не згоден (-1 бал)
В основному згоден (+2 бала)	В основному не згоден (-2 бали)
Повністю згоден (+3 бала)	Повністю не згоден (-3 бали)

***I. Визначте власну емоційну обізнаність***

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, які вчинки робити.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
4. Коли дає змогу час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і аналізую, в чому проблема.
5. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «хорошої форми».
6. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

***II. Визначте власну здібність керувати емоціями***

1. Я спокійний, коли відчуваю тиск із боку інших.
2. Я стежу за тим, як себе почуваю.
3. Після того як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
4. Я не зациклююся на негативних емоціях.
5. Я здатний швидко заспокоюватися після неочікуваного засмучення.
6. Я можу легко «відключатися» від переживань і неприємностей.

### **III. Визначте власну здібність до самомотивації**

1. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
2. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій: веселощі, радість, внутрішнє піднесення і гумор.
3. Я можу змусити себе знову і знову боротися з перешкодами.
4. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
5. Я можу легко входити у стан спокою, готовності та зосередженості.
6. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

### **IV. Визначте власну здібність до емпатії**

1. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
2. Я чуйний до емоційних потреб інших.
3. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.
4. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
5. Я при спілкуванні добре схоплюю знаки, що вказують на те, чого потребують інші.
6. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

### **V. Визначте власну здібність розпізнавати емоції інших людей**

1. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
2. Я адекватно реаую на настрій, спонукання і бажання інших людей.
3. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
4. Я здатний покращити настрій інших людей.
5. Зі мною можна порадитися з питань стосунків між людьми.
6. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

*Підрахуйте ваші бали за кожним компонентом емоційного інтелекту. Якщо ваш тест набрав 14 і більше балів, то це означає, що у вас — високий рівень розвитку відповідної здібності; якщо набрали 8–13 балів, то це — середній рівень, а менше — лише низький рівень. Визначте, над чим потрібно попрацювати, щоб досягти високого рівня емоційного інтелекту.*

### **Джерела для інформації**

1. Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. Ефективна економіка. № 5. 2017. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5608>
2. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». The pedagogical process theory and practice (series: pedagogy). № 4 (63), 2018 P. 35–42.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків, Віват. 2019. 512 с. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51983>
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
5. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1\\_2\\_2009/14.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/14.pdf.pdf)



6. Кузнецова К. С. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования: в 2 ч. Ч. 1.: монография. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т. 2011. С. 81–103.

7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу — рефлексивної свідомості. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012, вип. 18, т. 20, № 9/1. URL: <http://psyresearch.dp.ua/index.php/psy/article/download/45/46>

8. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. Київ: Вища школа, 2003. 126 с. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em\\_intellekt.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf)

9. Шпак М. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень. Психологія особистості. 2011. № 1. С. 282–288. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/По\\_2011\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/По_2011_1_36)

10. Емоційний інтелект і його розвиток. Портал про здоров'я. URL: <https://ukrhealth.net/emocijnij-intelekt-i-jogo-rozvitok/>.

11. Емоції та почуття. URL: [https://pidru4niki.com/17540906/psihologiya/zagalna\\_psihologiya](https://pidru4niki.com/17540906/psihologiya/zagalna_psihologiya)

12. Емоції та почуття URL: <http://uk.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/emocii.pdf>

13. Розуміння емоцій та почуттів. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4773.html>

14. Дерев'яно С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. Серія: Психологічні науки. Вісник № 128. 2015. С.95–99.

15. Лукіна Т. О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем. Методичний посібник. 34 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/4157/1/Технологія\\_розробки\\_анкет\\_для\\_моніторингових\\_досліджень\\_метод\\_посібник.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/4157/1/Технологія_розробки_анкет_для_моніторингових_досліджень_метод_посібник.pdf)

16. Пилипенко О. М. Особливості діагностики емоційного інтелекту молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. Науково-методичний журнал «Логопедія». № 8. 2016. С. 73–77. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/pilipenko-om-osoblivosti-emocijnogo-intelektu-molodshih-shkoljariv-z-porushennjami-movlennjevogo-rozvitku.html>

17. Шпак М. М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Психологічні перспективи. Вип. 29. 2017. С. 234–244.

18. Тест для школьників на межличностные отношения. URL: <https://testometrika.com/for-children/test-for-students-on-interpersonal-relations/>

19. Тест на определение уровня эмоционального интеллекта (EQ) Н. Холла. URL: <https://testometrika.com/blog/test-to-determine-the-level-of-emotional-intelligence-eq-n-hall/>

20. Узнайте уровень эмоционального интеллекта тестом Д. Гоулмана. URL: <https://testometrika.com/intellectual/test-golmana-on-emotional-intelligence/>

21. Тест эмоционального интеллекта ЭМИн Люсина Д. В. URL: <https://testometrika.com/intellectual/test-emotsionalnogo-intellekta-emin-lyusina-d-v/>

## Розділ 2.

# ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 2.1. Природничі засади становлення і розвитку емоційного інтелекту

*Людям слід знати, що наші задоволення, радощі, сміх і жарти не походять із жодного іншого місця, як лише з мозку, звідки також походять смуток, жаль, горе і сльози. Саме ним ми думаємо, розважаємо, слухаємо, пізнаємо гарне і бридке, добре і зле, приємне і неприємне. І саме через цей орган впадаємо у гнів, божеволіємо, зазнаємо страху й жаху вночі та вдень, з нами трапляються безсоння, невчасні омані, недоречні турботи, непорозуміння і втрата самовладання.*

Гіппократ

**Міжнаукові зв'язки у вивченні інтелекту та його різновидів.** Кожна людина може досягти успіху в житті, натомість не кожна використовує для цього весь свій природний потенціал. Усі розуміють: щоби бути успішним — потрібно вчитися, але в наш час не стільки важливо отримати знання, скільки набути вміння застосовувати їх швидко і креативно, адаптуючись до нових швидкоплинних умов.

У Новій українській школі уміння вчитися позиціонується як одна з найголовніших навичок процесу освіти, яку необхідно сформувати ще за роки навчання в початковій школі. Відтак педагоги звернули увагу на дослідження суміжних наук, зокрема фізіології та нейропсихології, щодо підвищення активізації і працездатності людського мозку задля ефективнішого використання цього найголовнішого органу продукування інтелекту та переведення отриманих знань у площину практичного застосування.

У XX столітті багато уваги було приділено вивченню інтелекту та його різновидів, що дало можливість усвідомити величезний потенціал людських здібностей. Так, фахівець з вікової психології Г. Гарднер, фундатор теорії множинного інтелекту, описав із десятків різних видів інтелекту, що забезпечують здатність ефективно взаємодіяти з практичними життєвими викликами.

Відтак мозок вивчали не лише для того, щоби зрозуміти причини мозкових хвороб, а й шукаючи відповіді на питання, як мозок впливає на інтелектуальний розвиток та життя людини загалом.

Фізіологічні механізми виникнення емоцій досліджували психолог У. Джеймс та лікар К. Ланге, які дійшли висновку про те, що емоції є психічним відображенням фізіологічних змін у діяльності кровоносних судин, залоз, м'язів тощо, котрі відбуваються в організмі під впливом зовнішніх подразників, а саме

розуміння того збудження в момент, як це здійснюється, і є емоція. Усі органічні зміни, усвідомлювані як емоції, пов'язані зі змінами периферійного кровообігу, а почуття є проявом духовних засад [23].

Натомість фізіолог У. Кеннон спростував цю теорію, експериментально довівши, що внутрішні органи є малочутливими структурами й не спроможні відобразити всі ті відмінності, що спостерігаються в різноманітних емоціях, які виникають швидко і розвиваються дуже стрімко, тобто нема причинового зв'язку між відчуттям внутрішніх реакцій організму та переживаннями емоцій [79].

У результаті фізіологічних експериментів П. Барда було встановлено, що емоційні процеси визначають і регулюють поведінку людини залежно від характеру та інтенсивності емоційних переживань і що емоціями можна керувати за допомогою залучення центральної нервової системи, а в мозку є локалізовані центри, які керують емоційними реакціями. У процесі розвитку людини вони майже не змінились і мало чим відрізняються від відповідних ділянок мозку тварин [там само].

**Фізіологічний центр формування емоцій та почуттів.** Мозок є надзвичайно складним механізмом, що відповідає за виживання людини. Він контролює всі процеси в організмі: роботу внутрішніх органів, рухи, сприйняття інформації. Він — центр формування емоцій і почуттів, осередок пам'яті та планування майбутніх вчинків.

Нині популярна теорія співіснування трьох мозків людини, що одночасно взаємодіють під час приймання рішення, планування дій.

Базовою для всіх інстинктів людини є нижня частина мозку: стовбур та мозочок. Цей мозок називають старим, або сенсорним. Він відповідає за головні функції тіла: серцебиття, дихання, рівновагу, тонус судин, тиск крові, тілесні відчуття й керує інстинктами виживання (безпека і страхи), продовження роду (любов, створення родини), поділ усіх на своїх та чужих.

Середня частина мозку історично виникла пізніше. Цей мозок називають емоційним, оскільки результатом його роботи є прийняття рішення на основі емоцій. У цій частині зберігаються короточасні та тривалі спогади, які допомагають розумінню і сприйманню, й саме тут народжується інтуїція.

**Мозок є надзвичайно пластичним, він формується під впливом досвіду і тренування.** Кору головного мозку називають новим, або раціональним, мозком, що відповідає за осмислення, обмірковування інформації. Це центр контролю за діями. Завдяки роботі раціонального мозку емоції не превалюють над розумом, що дає змогу прийняти виважені та осмислені рішення в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Для активізації цієї частини мозку, на відміну від попередніх двох, необхідно докладати вольові зусилля, тобто виходити із зони комфорту автоматичних дій, керованих емоційним станом. Такий автоматизм дій на емоціях

«без гальм» створює передумови для виникнення конфліктів та притуплення соціальної чутливості, що якраз і небезпечно для життєвого успіху людини.

***Добрий розум, робить легким будь-який спосіб життя.***

Григорій Сковорода

Кожна частина мозку по-своєму, відповідно до її функціонального призначення, допомагає прийняти рішення, спланувати послідовність дій.

Так, перша реакція на подразник виникає на рівні базових інстинктів «стій», «бий», «тікай», що супроводжуються базовими емоціями радості, гніву чи страху. Паралельно, майже одночасно, активізується емоційна частина мозку, аналізуючи емоції. Відсутність досвіду, спогадів і засвоєних моделей взаємодії ускладнюють прийняття правильних рішень щодо наступних дій, що й обумовлює неправильну поведінку дитини в соціумі.

Для осмислення, обмірковування отриманої інформації дитині потрібно активізувати раціональний мозок, який ще

***Фізичний механізм геніальності можна створити через розумові вправи.***

Маріан Даймонд, нейрофізіолог

недостатньо розвинений, і докласти вольових зусиль, які без позитивної стимуляції не виникають.

Отже, для формування правильної поведінки дитини в соціумі необхідно

формувати в неї досвід взаємодії, розвивати вольові зусилля і забезпечити повноцінний розвиток раціонального мозку.

**Мозок як керівник емоційної поведінки.** Відповідаючи на інформацію з навколишнього середовища та суб'єктивні переживання, мозок подає сигнали ендокринній, серцево-судинній, дихальній системам про необхідність перевлаштування в роботі та миттєве вироблення життєво важливих речовин. Будь-яка емоція супроводжується універсальними для всіх людей ознаками: активацією нервової системи й появою в крові біологічно активних речовин, що змінюють діяльність внутрішніх органів і спричиняють підвищення частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, частоти подиху тощо. Так, підвищення тиску може стати наслідком невміння опанувати свої негативні емоції та їх прояви, небажання зосереджувати увагу на конструктивному розв'язанні проблеми, знову і знову переживаючи тривогу, паніку, страх. Через високий тиск у артеріях знижуються когнітивні здібності: сприйняття, увага, пам'ять, прийняття рішень. Під дією адреналіну посилюється робота серця, м'язів, зростає тонус судин, зростає рівень глюкози, що або збільшує загальну активність людини, або абсолютно зупиняє її. Такі стани можуть бути небезпечними для життя і здоров'я людини, тому організм запускає механізми саморегуляції від стресу. Якщо цього виявляється достатньо, то тривога вщухає і людина виходить із стресу. Якщо ж стресовий чинник продовжує діяти, то максимально активізуються всі системи організму: розумова, м'язова, вольова, що й сприяє поступовій нормалізації післястресового стану. Подальша дія

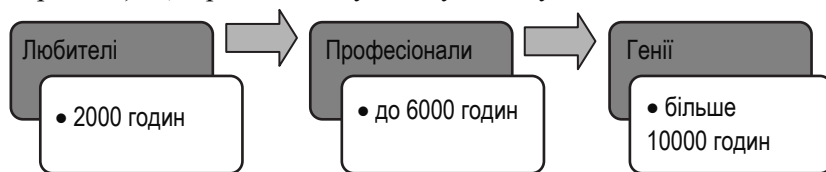
негативного подразника призводить до стадії виснаження резервів організму, що може спричинити численні захворювання.

Мозок опрацьовує всі сигнали, що діють на людину в навколишньому середовищі, розпізнає загрози й небезпеки, подає відповідним системам організму команди для вироблення необхідних хімічних речовин і активізації таким чином усіх резервів для уникнення небезпеки. Він виявляє надзвичайні адаптивні якості, перерозподіляючи виконання необхідних функцій з пошкоджених ділянок на здорові, тобто має величезні резерви для забезпечення життєдіяльності людини.

Мозок працює завжди, але не всі його ділянки задіяні одночасно. Навіть під час сну мозок обробляє та сортує інформацію, отриману впродовж дня. Удень для виконання певного завдання окремі нервові центри об'єднуються і працюють узгоджено, аж поки не зміниться завдання на інший вид діяльності й мозок не надасть пріоритет у роботі іншим центрам. Натомість для ефективного використання всіх резервів мозку необхідно навчитися аналізувати те, що відбувається, і вчасно приймати відповідні рішення.

**Природничі умови розвитку інтелектуальної діяльності.** Різні психологічні школи не можуть дійти згоди щодо того, у якому стані людини мозок найкраще здатний навчатися віддавати потрібні команди організму. За дослідженнями науковців Чиказького університету, це можливо навіть у ситуаціях фізичної бездіяльності людини, яка лише стежить за подіями, скажімо, перед телевізором, що було перевірено під час навчання військових, пожежників, охоронців, спортсменів. Натомість пасивне спостереження дітей за подіями на екрані телевізора сповільнює у них розвиток мозку, оскільки під дією на нервову систему лише одного подразника активність мозку знижується. Отже, що більше часу діти проводять біля телевізорів, то гірше вони вчаться.

Більшість науковців переконані все ж таки в тому, що мозок найкраще розвивається в різних видах практичної діяльності, а для досягнення вершин у професійній інтелектуальній діяльності потрібно вправлятися не менше як 10000 годин (див. рис.2.1). Це правило стосується усіх галузей діяльності.



**Рис. 2.1. Вплив активної практичної діяльності на розвиток інтелекту**

«Правило 10000 годин» було сформульовано на підставі нейрофізіологічних анатомічних досліджень, котрі засвідчили, що розумовий розвиток залежить не від кількості нейронів у мозку, яка після народження людини залишається сталою, а від кількості з'єднань між ними. До 90% нейронів мозку формуються після народження, а їх кількість і структура безпосередньо залежать від характеру

інформації, що надходить до дитини з довкілля. Отже, ефективність мозкової роботи залежить від кількості зв'язків між нейронами. Чим їх більше, тим вища ймовірність того, що мозок зможе знайти оптимальний вихід з будь-якої ситуації.

Що активніше дитина навчається, то більше виникає таких сполук. І навпаки: якщо мозок занурюється у застій без навчання або нервова система занадто збуджена, з'єднувальні клітини починають відмирати. Якщо правильно використовувати мозок, кількість нейронних зв'язків може збільшуватися впродовж усього життя. Що більше розвивається мозок у молодості, то краще працюватиме він у літньому віці.

У молодшому шкільному віці регулярні інтелектуальні та фізичні навантаження сприяють тому, що в корі головного мозку інтенсивно формуються контакти між центрами, які відповідають за сприйняття та відтворення усного й письмового мовлення. Найкориснішими для мозку дітей є читання, розв'язування логічних задач, кросвордів, ребусів, коли діти «ламають голову», зустрічаючись із новим, невідомим, щоб розв'язати проблему, а також аеробні вправи, біг та плавання.

Останні дослідження нейрофізіологині-новаторки М. Даймонд підтвердили давно відомий факт: розвиток інтелектуальних центрів мозку залежить не від генетичних чинників та зовнішніх стимулів, а від зворотного зв'язку зі спонтанною й експресивною активністю людини. Таким чином, на відміну від пасивного споглядання телепередач, робота на комп'ютері передбачає активний зворотний зв'язок між прийняттям рішення, за що відповідає мозок, та дією за допомогою кліка мишкою, що приводить до відповідних результатів [19].

Мозок не є багатозадачний. Він не може одночасно виконувати більше двох процесів, у яких беруть участь зосередження й увага, оскільки йому не вистачає енергетичних ресурсів. Виконання двох задач можливе лише за умов автоматизованої навички здійснення однієї з них та здатності швидко перемикатися з однієї дії на іншу. Однак і помилок у діяльності в такому разі більше, ніж у тих, хто зосереджується на виконанні однієї задачі.

***Мозок потребує постійних вправ для того, щоб досягти піку своїх можливостей.***

Деніель Левітін

**Гендерні особливості емоційних реакцій.** Є деяка відмінність у роботі мозку дівчат і хлопців. Так, у дівчат трохи збільшені структури мозку, що відповідають за емоції та їх запам'ятовування, тому в дівчат раніше,

ніж у хлопців, формується спроможність висловлювати емоції вербально. Дівчата більше орієнтуються на моральний зміст поведінки і здатні тонше диференціювати емоційні стани. Вони точніше, ніж хлопці, висловлюють почуття й заміщують фізичні емоційні реакції вербальними. Натомість у хлопців не так, як у дівчат, розвинені та скоординовані між собою центри мови, тому вони використовують для опису свого емоційного стану менше слів. У віці до 10 років хлопці та дівчата не відрізняються суттєво у виявах агресивної поведінки: якщо відчують емоцію

гніву, то демонструють агресію фізично. Вже у 12-13 років дівчата набувають значно кращих навиків у тактиці вербального та невербального висловлення емоцій, а хлопці продовжують вживати фізичні акти як засіб виявлення гніву.

Дослідники гендерних розбіжностей в емоційних реакціях І. Андреева, Е. Носенко, Н. Коврига зазначають, що відмінності між хлопцями й дівчатами у поведінці та сприйнятті зумовлені не стільки фізіологічними особливостями, скільки вихованням і розширеними уявленнями про сутність чоловічого й жіночого. Так, до прикладу, хлопців повчають, що плакати, боятися, виявляти ніжні почуття не годиться для чоловіків, адже вони мають бути лише мужніми, виявляючи праведний гнів і агресію стосовно до тих, хто ображає; а дівчаток навчають, що виявляти гнів і агресію, голосно сміятися, гарно ставитися до хлопців — непристойно, треба контролювати свої почуття й мати витримку. У суспільній думці склалося враження, що саме такий стиль виховання найкраще допоможе дітям адаптуватися в соціумі.

### **Поради щодо правильного поводження з мозком**

- *Потрібно вживати більше рідини.*
- *Необхідні регулярні перерви для фізичних вправ і насичення киснем кори головного мозку.*
- *Великі частини інформації доцільно розбивати на доступні для сприйняття частинами великого цілого.*
- *Гумор покращує сприйняття і запам'ятовування інформації.*
- *Для навчання необхідно постійно підтримувати концентрацію уваги.*
- *Страх та негативні відчуття погано впливають на процес і результат роботи.*
- *Зменшуйте час сидіння перед телевізором на користь активної розумової та практичної діяльності.*
- *Займайтеся різними видами мистецтва, що збільшує мережу нейронних зв'язків та позитивно впливає на розвиток інтелекту.*

## **2.2. Вікові особливості емоційно-вольового розвитку молодших школярів**

*Почуття й афекти виявляються у дітей значно раніше, ніж інші види психічних функцій (наприклад, воля, розум), і у відомому пору становлять найвизначніший бік їх душевного життя.*

*В. Сікорський*

**Виникнення первинних емоцій у дитини.** Проблема розвитку емоційного інтелекту особистості є однією з найскладніших у сучасній психології, оскільки емоційні процеси вирізняються короткочасністю перебігу, майже невловимістю, що



утруднює об'єктивність їх діагностування та вивчення. Одночасно ця проблема є й однією з найактуальніших, адже емоції — це підґрунтя для психічного розвитку людини, її духовного та соціального життя.

*Емоції — це своєрідні й могутні способи орієнтації в життєво важливих обставинах. Такого роду орієнтування не можна замінити ні інтелектуальним вирішенням, ні вольовим зусиллям.*

П. Гальперін

У психічному житті дитини перші зв'язки із соціальним середовищем здійснюються саме завдяки емоціям, на основі чого й відбувається розумовий розвиток. Виникнення первинних емоцій психологи пояснювали фізіологічною реакцією людини на зміни в організмі, що відбуваються у результаті роботи внутрішніх органів, окремих центрів мозку, центральної

нервової системи. Відтак первинна й головна функція емоцій — оцінка та пристосування до тих чи тих обставин, явища, події. За певних умов життя, під впливом виховання, коли дитина засвоює соціальні цінності, норми й вимоги, емоції набувають багатшого змісту і складніших форм прояву та служать показником внутрішнього стану дитини.

**Біологічні та соціальні чинники розвитку емоційного інтелекту.** На показники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів впливають як біологічні, так і соціальні чинники.

Американські науковці — психолог У. Джеймс та лікар К. Ланге — довели, що емоції виникають під впливом фізіологічних процесів у організмі, отже, емоційна сприйнятливість дитини є частково спадковою: вроджені задатки емоційної чутливості безпосередньо пов'язані з властивостями темпераменту [23]. Уже згадана І. Андрєєва за результатами емпіричного дослідження встановила, що на рівень емоційного інтелекту дитини впливає переважно аналогічна якість її матері, а не батька, на підставі чого зроблено висновок про негенетичну природу передачі емоційного інтелекту, адже гени успадковуються від батьків рівною мірою [7].

Відтак було зазначено, що емоційний інтелект дитини засвоюється, виховується та розвивається в найближчому середовищі, а без впливу соціальних чинників емоційна чутливість залишається слабо розвиненою, з незрілими почуттями.

Необхідні для соціальної адаптації знання, навички та емоційну компетентність дитина набуває лише в довколишньому середовищі, найзначущішим чинником емоційного впливу якого є батьки.

На думку Д. Гоулмана, рівень емоційності батьків опосередковано успадковують діти. У освічених і заможних батьків спадкоємці завжди більше розвинені емоційно та інтелектуально, ніж у неосвічених, а також і малозабезпечених сім'ях [17]. Дослідник стверджував, що бідність руйнує дитячий мозок і програмує на життя в бідності. Коли ж сім'я втрачає для дитини першорядне значення для

розвитку, таким розвивальним середовищем стає група ровесників, друзів, однокласників.

У шкільному віці не лише сім'я, а й школа є найближчим середовищем дитини, яке слугує орієнтиром для реалістичного самосприйняття й самооцінювання, що і впливає на становлення механізмів саморегуляції та самоконтролю, надає дитині впевненості в міжособистісній взаємодії. Емоційна взаємодія із соціумом допомагає пізнавати довколишній світ, визначати безпечне й небезпечне середовище, закономірності прояву явищ та подій у ньому. Емоційні прояви в дитини стають глибокими і тривалими, якщо пов'язані з її життєво важливими потребами.

**Активний емоційний розвиток у молодшому шкільному віці.** Емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку досліджували Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк та інші психологи, що дало змогу встановити появу особливих емоційних новоутворень у дітей 7–10 років: перехід від дитячої емоційної безпосередності до формування логіки почуттів (див. рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Особливості емоційної сфери молодших школярів**

У молодшому шкільному віці, який характерний високою сенситивністю і гнучкістю всіх психічних процесів, триває активне емоційне становлення дитини. Вона починає усвідомлювати зміст почуттів, поступово набуває вміння керувати ними, а відтак зростають стриманість, почуття відповідальності. Стосовно інших людей виявляє інтерес, довіру та доброзичливість, хоча почуття інших людей тлумачить не завжди правильно. У здорових дітей переважає бадьорий, життєрадісний настрій.

У шкільному середовищі взаємодії з однолітками та дорослими в учнів розвиваються такі соціальні емоції, як самолюбство і здатність до співчуття. Через осмислення власних емоцій та вчинків відбувається становлення самосвідомості, здатності до рефлексії і децентрації, тобто формується вміння розуміти почуття іншого та враховувати його потреби в спільній діяльності. Виникають підвищена чутливість і вразливість, що виражається в болісних переживаннях та щирому вираженні радості або смутку, задоволення чи незадоволення. Наприклад, учні 1–2-х класів бурхливо й емоційно реагують на новинки в оформленні класу, нові навчальні посібники, ІКТ-технології. На тлі загальної бадьорості, життєрадісності, веселості спостерігається схильність до короткочасної та несподіваної зміни настрою, оскільки в корі головного мозку дітей ще недостатньо розвинуті ділянки, що відповідають за гальмівні процеси. Молодші школярі як швидко збуджуються, так і швидко заспокоюються.

**Характеристика стану емоційного інтелекту молодших школярів.** За результатами емпіричних досліджень було встановлено, що лише незначна частина молодших школярів здатна розпізнавати і розуміти власні й чужі емоції, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між переживаннями та їх проявами, контролювати емоції, стримуючи чи виявляючи їх відповідно до ситуації та норм поведінки. Такі учні легко й невимушено встановлюють емоційний контакт з однолітками та дорослими, виявляють свою емпатію під час спілкування, часто набувають статусу лідера, добре адаптуються до нових умов, сприяють поліпшенню соціально-психологічного клімату в колективі.

Натомість більшості молодших школярів притаманні такі особливості емоційного інтелекту:

- діти не вмюють ідентифікувати власні та чужі емоції і не розуміють причин їх виникнення, відтак неадекватно реагують на емоційні вияви інших людей, за винятком базових емоцій страху й радості;
- не здатні контролювати власні емоції, особливо негативні, відтак не схильні до міжособистісної комунікації;
- вирізняються емоційною необізнаністю, відсутністю самомотивації, емпатії.

Основним джерелом емоцій для дітей молодшого шкільного віку є пізнавальна та ігрова діяльність, спілкування з однолітками. Сильними емоціогенними чинниками для них слугують також результати навчання та оцінювання дітей з боку вчителя, батьків, однокласників.

**Розвиток інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів як складових емоційного інтелекту.** Основним джерелом емоцій молодших школярів є ігрова і навчальна діяльність, у процесі якої розвиваються всі види почуттів.

Під час активної пізнавальної діяльності учні стикаються з проблемами, труднощами, які вчать долати, докладаючи вольові зусилля, у результаті виникає нова гама **інтелектуальних почуттів**: інтерес, здивування, сумнів, радість, допитливість, відчуття нового тощо. У першокласників такі почуття виникають на

факти та події, які можна бачити і спостерігати. Перед тим як подавати нове знання, необхідно викликати в учнів емоційне ставлення до нього, щоб нове знання було пов'язано з позитивними емоціями. Так знання діти засвоюють краще й утримують у пам'яті довше. Для розвитку інтелектуальних почуттів важливо спиратися на яскраві уявлення, унаочнення, що допоможе встановити й показати причиново-наслідкові взаємозв'язки.

Для учнів 1-2-х класів уведення ігрових ситуацій у процес навчання допомагає створити незначне хвилювання та емоційне піднесення, що мотивуватиме до подолання труднощів на шляху до розв'язання навчальних проблем і досягнення успіху. Що менший вік учнів, то більшого значення набуває позитивне емоційне тло у процесі навчання для мотивування учнів на відкриття нових знань.

Учні обирають серед однокласників товаришів собі, у взаємодії з якими розвиваються **моральні почуття** поваги, підтримки, розуміння, симпатії, прихильності. Під впливом шкільного виховання в учнів виникає особлива вольова дія, зорієнтована на задоволення інтересів близьких людей, — моральний вчинок. Заради рідних та друзів учень може поступитись якимись своїми інтересами, тому й від інших очікує визнання, а відтак болісно реагує на приниження з боку дорослих та знуцання з боку інших школярів, виявляючи емоційну неврівноваженість, грубість, упертість, порушення поведінки. Емоційні розлади в молодших школярів часто виникають через дезадаптацію до нової соціальної ситуації, де через невпевненість, страх або непорозуміння між учнями можуть спалахувати конфлікти самооцінного або міжособистісного типу. Агресія як захисна форма поведінки може виникати у формі реакції на такі емоційні почуття, як тривога, гнів, страх.

Зважаючи на високу емоційну чутливість молодших школярів, дуже важливо вже з перших днів перебування дитини в школі навчити її дотримувати чітких вимог і правил поведінки, створити позитивний соціально-психологічний клімат, що розвиватиме в учнів емоційно-вольові риси характеру, сприятиме формуванню цілеспрямованості, організованості, дисциплінованості й наполегливості. З віком засвоєна соціальна норма поведінки стає орієнтиром у ситуаціях вибору правильної дії.

У молодших школярів дружні стосунки нестійкі, друзі змінюються за випадковими та суб'єктивними ознаками, серед яких переважають спільні інтереси в ігровій діяльності, проведенні вільного від навчання часу, корисливі інтереси.

Формуючи в молодших школярів моральні почуття, необхідно орієнтуватися на їхній життєвий досвід, незвичні події, що вони пережили, яскраві спогади та відчуття. Виховні заходи, в яких не задіяні приклади з життєвого досвіду дітей та які не будуть наповнені їхніми емоційними переживаннями, не матимуть відповідного позитивного ефекту.

Отже, виховний і навчальний матеріал необхідно базувати на життєвому досвіді та емоційно-чуттєвій сфері учнів.

Під час ознайомлення з новими творами мистецтва продовжують розвиватися й *естетичні почуття*, особливо під впливом поетичних творів. Ритмічність поезії, її милозвучність, виразність, образність викликають емоційне ставлення до віршів. Саме в поетичних творах молодші школярі краще схоплюють емоційний настрій описів природи, ставлення автора до зображуваних картин та подій. За умов спеціально організованого навчання, коли вчитель виокремлює та підкреслює естетичні й емоційні сторони музичних творів і живопису, учні починають розуміти художню цінність творів мистецтва, можуть їх емоційно оцінити. Без спеціального навчання діти молодшого шкільного віку цікавляться лише сюжетом мистецького твору.

**Емоційно-вольовий розвиток молодших школярів.** На відміну від навчання в початковій школі діти у дошкільний період виявляли максимум емоційних реакцій і вольових зусиль у грі та спілкуванні, а в школі основні зусилля вчителя спрямовують на процес і результат навчальної діяльності, які викликають емоційне піднесення або незадоволення й апатію. У дошкільному закладі дитина постійно взаємодіяла з однолітками, а в школі першокласник відчуває себе самотнім та чужим, не спілкується ні з ким, окрім учителя, і то дуже рідко, тому стосунки з ним стримані й напружені. У Новій українській школі для подолання такого контрасту під час переходу від дошкільного дитинства до навчання в школі, полегшення дитині процесу встановлення контактів між учнями та з учителем запроваджено колективні ранкові зустрічі, ситуації спілкування, парні та групові методи навчання, що допоможе зняти напругу, дасть змогу проявити емоції від нових вражень, але в межах усталених шкільних правил.

У дошкільний період дитина безпосередньо задовольняла всі свої бажання і потреби, а в процесі навчання у школі повинна постійно докладати вольових зусиль, діючи відповідно до правил або за вимогою, зразком учителя. Така довільність дій під час засвоєння знань, умінь і навиків, що потребує подолання різних перешкод заради досягнення мети, удосконалює вольові якості учнів.

Дослідженнями провідних вітчизняних психологів (І. Бех, З. Карпенко, О. Корміло, О. Скрипченко та ін.) доведено, що в учнів початкової школи вже сформовані психофізіологічні передумови для становлення довільної поведінки, виявів самоконтролю за власними діями, стримування імпульсивних учинків. Це пояснює наявність у першокласників такого психічного новоутворення, як становлення й розвиток довільної поведінки та оволодіння вміннями підпорядковувати безпосередні мотиви віддаленим, а особистісні — соціальним.

Вольовий розвиток у молодших школярів супроводжується стриманням різких емоційних проявів, учні перестають викрикнути під час уроків, намагаються не плакати після невдач у навчанні чи спільній діяльності. Молодші школярі поступово вчаться контролювати свою поведінку. Вони стараються стримувати бажання, що не стосуються навчального процесу, підпорядковуються правилам класу та вимогам вчителя.

Важливим компонентом становлення довільної поведінки в молодших школярів є виховання такої риси характеру, як витримка. Спочатку вона виявляється як уміння підкорятися вимогам батьків, а надалі виникає вміння підпорядковувати свої бажання розпорядку шкільного та позашкільного життя. Одночасно як вияв підвищеної емоційності може розвиватися й надмірна імпульсивність дитини, що перешкоджає стійкому та систематичного розвитку витримки. Без правильного педагогічного супроводу емоційного розвитку дитини імпульсивність стане її індивідуальною особливістю, що перешкоджатиме досягненню мети в будь-якій діяльності.

Для учнів першого класу, на відміну від четвертокласників, характерним є низький рівень майже всіх параметрів емоційно-вольового розвитку, а саме: дисциплінованості, наполегливості, витримки, самостійності, сміливості, організованості, працьовитості, самоконтролю, мотивації. Лише старанність «першачки» засвідчують більшу, ніж четвертокласники.

Витримка і наполегливість помітніше впливають на поведінку учнів третіх класів, що дає їм змогу долати незначні перешкоди на шляху досягнення успіху в навчанні. Ця здібність яскраво виявляється під час виконання домашнього завдання, на уроках зображувального мистецтва, у трудовій діяльності.

Варто зазначити, що витримка, організованість та працьовитість не отримують чітко вираженого розвитку впродовж навчання у початковій школі — так і залишаються на низькому рівні з першого до четвертого класу.

Емоційно-вольові зусилля молодших школярів сприяють соціальній адаптації впродовж навчання в початковій школі, підсилюють мотивацію до навчання, а відтак у них поступово удосконалюється свідома регуляція поведінки та вчинків.

Отже, рівень емоційного інтелекту переважної більшості молодших школярів потребує корекції. Наявність окремих емоційно обдарованих дітей у молодшому шкільному віці свідчить про те, що учні початкової школи можуть за певних умов досягти високого рівня розвитку емоційного інтелекту. Такі умови повинні бути спрямовані на ознайомлення учнів з емоціями та їх видами, тобто на формування емоційної обізнаності; на формування вміння аналізувати емоційний стан — власний та інших людей; на розвиток уміння створювати самомотивацію для керування негативними емоціями та розвиток емпатії.

**Адаптаційні можливості молодших школярів.** Перехід дитини до шкільного навчання, нова, незвична соціальна ситуація, що до того ж обмежує безпосередні емоційні вияви, супроводжується систематичними мікрострессами, що потребує від дитини пристосовування до нових умов та вимог життя. Розкриваючи особливості процесу навчання в початковій школі, психолог Ж. Піаже зазначав, що навчання відбувається через асиміляцію і пристосовування, коли школяр присвоює отриману з різних джерел цінну та важливу інформацію й накладає її на власний, уже наявний досвід, що відповідним чином змінює і його поведінку.

На кінець першого півріччя першокласники вже мають адаптуватися до шкільного навчання. Показниками успішної соціальної адаптації є позитивне емоційне ставлення до школи, здатність до самостійної навчальної діяльності без допомоги дорослих та спроможність долати перешкоди на шляху досягнення мети, низький рівень шкільної тривоги, позитивна взаємодія з однокласниками та вчителем, участь у шкільних заходах.

Натомість надто часто на кінець першого класу більшість учнів усе ще перебувають на низькому рівні адаптації до шкільного життя, відчують високий рівень шкільної тривоги та схильні сприймати більшість шкільних подій як загрозливі. Про рівень підвищеної шкільної тривожності свідчать наявність агресії або загальмованості, відчуття страху, небажання йти до школи.

Першокласники, які мають низький рівень шкільної адаптації, не сприймають себе як школярів, утруднюються в навчанні, та, зрозуміло, тому й не бажають ходити до школи. Тривожаться вони не лише з цього приводу, а ще й від того, що потрібно про це спілкуватися з батьками та вчителем. Тому особливу увагу вчитель має приділяти вираженню свого ставлення до учнів, використовуючи не офіційно-діловий, а інтимно-материнський стиль спілкування, що передбачає прийняття позиції дитини в складних для неї ситуаціях. Авторитарний стиль, що відмежовує педагога від дитини, є перешкодою в адаптації дитини до школи, знижує рівень успішності та пізнавальної мотивації.

Учні четвертих класів позитивно ставляться до школи, хоча вона їм подобається не через участь у навчальному процесі, а лише тому, що можна спілкуватися з однокласниками та вчителями, відчувати себе учнем і мати гарне шкільне приладдя. Тривогу в них викликають лише ситуації спілкування й установлення контактів з окремими однокласниками. Четвертокласники відчують оптимальний рівень шкільної тривоги, яку психологи називають корисною, оскільки вона є необхідною умовою розвитку особистості.

Отже, навчання в початковій школі — важкий період у житті дитини, оскільки різко змінюються розпорядок дня, соціальна роль та соціальне середовище, є новий вид діяльності — навчання, що потребує концентрації уваги, докладання вольових зусиль, які ще недостатньо розвинуті в 6-7-річних учнів. Тому в початковій школі, особливо в першому та другому класах, упродовж адаптаційно-ігрового періоду на уроках необхідно запроваджувати ігрові ситуації, використовувати дидактичні ігри; крім того, оскільки в дітей ще велика потреба в руховій активності, доцільно не обмежувати її і під час уроків, а підпорядкувати дидактичній меті. Ігрова та рухова активність учнів сприятиме пробудженню інтересу до навчання, полегшить перебіг адаптації до навчальної діяльності.

***До кінця молодшого шкільного віку практично повністю формується структура емоційних уявлень, що охоплює узагальнену систему знань про емоції та індивідуальний ціннісно-емоційний окрас кожної одиниці знань, набутої впродовж отримання власного емоційного досвіду.***



### 2.3. Взаємозв'язок між розвитком емоційного інтелекту та поведінкою молодших школярів

*Похмурі думки та емоції ослаблюють нас, роблять хворими, а позитивні — роблять нас сильними та здоровими.*

Г. Сел'є

**Емоційна сприйнятливість інших у молодшому шкільному віці.** На початку XXI століття вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів аналізували Т. Гаврилова, Л. Журавльова, І. Коган, М. Шпак, Г. Підлужна та інші. За результатами експериментальних досліджень була встановлена закономірність: що вище ступінь розвитку емоційного інтелекту, то успішнішими є спілкування та соціальна взаємодія в учнів початкової школи.

*На початковому етапі навчання в молодших школярів під час міжособистісної взаємодії з однокласниками виникає стійкий інтерес до внутрішнього світу інших людей. Дитину цікавить їхнє ставлення до неї, характер стосунків між ними та які почуття вони переживають при спільній діяльності, спілкуванні. Такі почуття та їх зовнішні прояви в учнів початкової школи бувають різні.*

Учні зі стійкою негативною спрямованістю на однокласника виявляють байдужість до його проблем, можуть бути запальними у ставленні до нього, злорадними або навіть агресивними.

Якщо негативні відчуття до однокласника є нестійкими, то дитина за певних умов може виявляти як агресивність, так і співчуття, якщо той, інший, потребує допомоги. У цьому випадку дитина згадує свій подібний минулий досвід, що й стимулює її до власних переживань. Такі діти здатні відчувати емоційний стан інших, але не виявляють реальної дії, щоби допомогти або підтримати, намагаються бути осторонь, тобто задовольняють лише власні інтереси. Прояв співпереживання в таких дітей — це лише емоційний відгук на переживання інших, тобто учень може почати плакати лише тому, що побачив сльози на обличчі однокласника, хоча це не свідчить про емоцію співчуття. Така зосередженість тільки на власних переживаннях, інтересах та потребах є характерною для дітей молодшого шкільного віку, котрі мають загальну низьку спрямованість на інших людей та в яких, до того ж, обмежений діапазон емоційної сприйнятливості.

За дослідженнями О. Власової, розвинути в молодших школярів емоційну сприйнятливість, здатність до розпізнавання емоцій та почуттів можна за допомогою спостереження та порівняння міміки, жестів, поз, виразних рухів людей, зображених на картинках, картинах, у коміксах, схемах, відтворюючи їх потім у самостійних малюнках, відображаючи в сценках [11]. Дослідниця з'ясувала, що молодші школярі сприймають невербальну емоційну інформацію за виразом

обличчя краще, ніж за допомогою інших способів її виразу в людей. Окрім того, дівчаткам це вдається краще, ніж хлопцям.

Учні, які позитивно налаштовані на сприймання однокласників, але пасивні у ставленні до людей загалом, співчують своїм товаришам, але дуже рідко готові допомогти іншому: лише в критичних випадках і за певних обставин. Така поведінка відповідає віковим особливостям молодших школярів, оскільки в них ще не розвинена здатність до особистісної рефлексії та подолання егоцентричних тенденцій.

Учні перших-других класів найчастіше підтримують лише близьких друзів, а дієве співчуття можуть виявити лише за ініціативою вчителя, наслідуючи його приклад, тобто молодші школярі, хоч і розуміють зміст почуттів, обізнані з етичними нормами та моральними чеснотами, ще не мають навички виявляти їх у поведінці й роблять це за вказівкою дорослого або орієнтуючись на приклад інших.

**Індивідуальні особливості вияву емоцій у дітей молодшого шкільного віку.** У молодшому шкільному віці помітнішими стають індивідуальні вияви емоцій, на основі чого вирізняють емоційно стабільних чи емоційно збуджених і тривожних дітей.

Основними причинами підвищеної тривожності дітей є авторитарний стиль виховання, тому виникають страхи різного походження, зокрема через можливість покарання за погану оцінку чи поведінку, приниження та критику з боку вчителя або глузування однокласників через погану відповідь перед класом, зовнішній вигляд, соціальне становище сім'ї, через втрату любові та поваги від батьків, учителя, товаришів. Це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Такі діти постійно відчувають власну неповноцінність, не впевнені у правильності своїх рішень, часто безпричинно плачуть, схильні до конфліктів, надають перевагу індивідуальним видам діяльності. Самооцінка в таких учнів є неадекватно заниженою або завищеною, що утруднює соціалізацію дитини та її адаптацію до шкільного життя. Вони постійно шукають заохочення, схвалення своїх дій у будь-яких справах.

Уже в першому класі домінування тривоги проявляється в намаганні уникати міжособистісної взаємодії з учителем та однокласниками, небажанні йти до школи, зникає мотивація до навчання, звучать скарги на здоров'я. Основними проявами тривожності молодших школярів є рухове збудження, непослідовність у вчинках, надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою діяльністю. Майже половина таких учнів неспроможна опанувати навчальний матеріал. Домінування негативних емоцій виявляється в негативній поведінці учня, що позначається й на особливостях стосунків з іншими учнями та соціальному становищі в класі. Неблагополучний статус у класі ще більше ускладнює умови розвитку дитини та посилює стан емоційного збудження і тривожності.

Емоційне неблагополуччя у поєднанні з нестримністю емоцій може стати підґрунтям для розвитку різних типів агресивної поведінки в стосунках з

однолітками та дорослими. У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення до фізичного покарання супротивника.

Агресія стосовно батьків може бути викликана незадоволенням результатами спілкування, несправедливістю щодо дитини, почуттям незахищеності, дефіцитом уваги, любові, розладами у стосунках, постійною критикою через незадовільну успішність.

Причинами дитячої агресії стосовно вчителів найчастіше є антипедагогічні вчинки наставників, несумісні з їхнім статусом: лихослів'я, приниження учня, постійна критика, висміювання, недооцінка досягнень, необ'єктивне оцінювання, невміння педагога контролювати власні емоції, навішування ярликів і стереотипне сприймання дитини, неконструктивне розв'язання конфліктних ситуацій між учнями класу.

Агресія щодо однокласників спрацьовує як захисний механізм і спрямована на тих, хто є причиною виникнення емоційної напруги, надмірної тривожності.

Усе це провокує впертість, небажання підкорятися вимогам, навмисне порушення правил, зухвалість, грубість.

У молодшому шкільному віці психоемоційні стани в дітей дуже мінливі, але за умов частого повторення емоційно негативних ситуацій можуть виникнути дисгармонія особистісного розвитку дитини, стійкі порушення у стосунках з однолітками та вчителями, відставання у навчанні.

**Емоційно комфортне освітнє середовище класу.** Важливе значення для створення комфортних емоційних умов мають не лише міжособистісні стосунки, а й освітнє середовище, в якому дитина перебуває у школі. Велика кількість учнів у класі створює тло для розвитку агресивної поведінки, оскільки вчитель не може приділити кожній дитині необхідну увагу. Крім того, високий рівень шуму і самоподіл класу на групи, неформальні лідери яких змагаються між собою та поділяють учнів на своїх і чужих, є подразниками, що посилюють емоційну напругу, сприяють розвитку неприязні, ворожості, а згодом — й агресивної поведінки.

Сприятливим тлом для зниження емоційної напруги є декор і обладнання класу, що відповідають віку та інтересам школярів. Таке облаштування класу має бути цікавим, упорядкованим та зручним для роботи й відпочинку учнів. Його слід забезпечити приладдям і засобами для творчої та ігрової діяльності, а також облаштувати куточок для усамітнення як можливість виходу з групової діяльності та емоційного розслаблення.

Оскільки обмеження рухливості сприяє накопиченню емоційної напруги, важливо впродовж уроків і в позаурочний час перемежовувати різні види діяльності руховою активністю дітей.

Велика кількість явних та неявних заборон викликає в учнів страх і тривожні очікування, тому в Новій українській школі прийнято використовувати правила поведінки лише у формі позитивних тверджень. До прикладу, замість вимоги «Під

час перерви не можна бігати» доцільно разом з дітьми сформулювати та прийняти правило «Я в школі ходжу спокійно». Правил, яких повинні дотримувати діти, упродовж тижня має бути небагато: від трьох до шести. Їх замінювати на інші можна лише після того, як учні навчаться дотримуватися цих правил на рівні автоматизму. Важливо, щоб такі правила виконували як учні, так і дорослі — батьки й учителі.

**Умови запобігання шкільній тривожності та дезадаптивній поведінці в початковій школі.** Дітей з підвищеною тривожністю відносять до груп ризику за невротами, дезадаптивною поведінкою, емоційними порушеннями особистості.

Ефективними засобами запобігання цьому та розвитку в учнів почуття адекватності й самоцінності, зниження тривожності є емпатійна поведінка вчителя, а також використання прийому «Ситуація успіху» і настанови «Ти зможеш це!», використання дидактичних ігрових вправ та завдань.

Наприклад, під час уроку доцільно застосовувати до учнів, яким складно виконувати різного виду завдання, словесні формули підбадьорювання:

- *«Так добре, лише поправ отут»;*
- *«Це набагато краще, ніж попереднього разу»;*
- *«Нічого страшного, ми з тобою все виправимо»;*
- *«Учні тут часто помиляються, але поступово навчаються робити правильно»* тощо.

Для встановлення позитивних контактів з однокласниками та усвідомлення власних позитивних рис характеру можна запропонувати дидактичну гру **«Ти — чудовий!»**.

Мета гри: збагачення словника учнів словами на позначення емоційного стану людини, її рис характеру; виховання позитивного ставлення до однокласників.

Хід гри: усередині кола стоїть «чарівний стілець»; учитель обирає учня, котрий має сісти на нього; діти повинні лагідно назвати ім'я учня, його найкращі риси характеру, орієнтуючись на запропонований перелік, висловити йому побажання. Учень тактильно і вербально висловлює вдячність за добрі слова.

Для розвитку спостережливості й уважного ставлення до однокласників стане у пригоді ігрова інтерактивна дидактична вправа **«Що змінилося?»**, під час якої діти об'єднуються в групи по 3–7 учнів, обирають «найуважнішого», який намагається запам'ятати зовнішній вигляд кожного зі своєї групи. Коли «найуважніші» вийдуть із класу, діти роблять невеличкі зміни в одязі чи зачісці одного з учнів групи. Повернувшись, «найуважніші» мають йти й озвучити такі зміни. Доцільно під час виконання ігрової вправи враховувати особливості емоційної поведінки учнів та вчити домовлятися: «Давайте трохи йому допоможемо, щоб відчував себе переможцем»; «Це сильний учень, тому варто трохи ускладнити завдання, щоб усім було цікавіше» тощо.

У Новій українській школі вже традиційно використовують «крісло автора» для підкреслення значущості кожної дитини для колективу класу. Такий прийом

***Справжній учитель повинен бути чутливим та сприйнятливим щодо особистісних особливостей учня, до його переживань. Якщо вчитель без вагомих підстав тепло ставиться до учня, радіє його успіхам, уже це може звести до мінімуму неспокій і страхи учня, його захисні реакції та сприяти розвитку й самоактуалізації його особистості.***

К. Роджерс

можна використовувати і для підвищення самооцінки учня, зменшення емоційної напруги, відзначаючи досягнення грамотами, малюнками, віршиками, колективною піснею за те, що дитина стала краще читати, навчилася стримувати себе, за допомогу товаришеві, за подолання труднощів і доведення справи до кінця тощо, що

підвищуватиме статус скутих, сором'язливих, стривожених дітей серед інших учнів класу.

У гарних учителів занадто стривожених учнів не буває. Навіть якщо така тривожність виникла ще до школи, під впливом педагогічної діяльності, що унеможливує опору на почуття страху і формує в дитини впевненість у своїх силах, тривожність поступово знижується й утрачає свою гостроту.

Крім того, знаючи загальні причини виникнення у молодших школярів шкільної тривожності, необхідно подбати про загальні умови запобігання виникненню їх проявів. До таких умов відносять:

- ***запобігання навчальному перевантаженню учнів*** за допомогою удосконалення структури навчального року і навчального тижня; надання учням вихідних днів, вільних від домашніх завдань; скорочення тривалості уроку до 30 хвилин. Адже після шести тижнів навчальних занять у молодших школярів знижується рівень працездатності, на тлі чого різко зростає тривожність, що свідчить про необхідність надання учням відпочинку від активних навчальних занять. Окрім того, ефективність навчальної діяльності різко знижується наприкінці тижня, отже, в цей час недоцільно проводити контрольні роботи, починати вивчати новий матеріал, задавати важкі домашні завдання. Доведено, що учні, які виконують під час вихідних домашні завдання, мають вищий рівень тривожності, ніж інші учні, тому треба подбати про повноцінний відпочинок учнів від традиційного рутинного виконання домашніх завдань, замінивши їх різними диференційованими видами пізнавальної і творчої діяльності в колі сім'ї. Для молодших школярів, загальний розвиток яких залежить від їхньої рухової активності, 45-хвилинний урок заподіює більше шкоди, ніж дає користі, оскільки останні 15 хвилин дитина вже не здатна зосереджено працювати, особливо це стосується 6-8-річних учнів;

- ***звільнення учнів 1-2 класів від оцінно-перевірвальних ситуацій*** під час адаптаційного періоду, оскільки перевірка інтелекту — це психологічно найбільш дискомфортна ситуація для людини, адже вона опосередковано впливає на

соціальний статус особистості, в тому числі учня, обумовлює повагу, авторитет, престиж у колективі. Прагнення до цього й визначають емоційно напружений характер оцінної ситуації;

- *забезпечення можливості виконати шкільну програму*, підпорядкувавши її вимоги щодо очікуваних результатів навчання рівню розвитку дітей та їхнім життєвим потребам, адже що складніша програма, то деструктивніший вплив тривожності на особистість дитини. Доцільно зазначити, що вирішальну роль у забезпеченні успішного навчання учнів відіграє компетентність учителя, добре обізнаного з методикою подання навчального матеріалу та особливостями емпатійного спілкування з молодшими школярами;

- *залучення батьків як партнерів* до організації процесу виховання дітей, а не оцінювання їхньої навчальної успішності, що значно знизить внутрішню тривожність у школярів;

- *сформованість у педагога загальної позитивної внутрішньої настанови на сприймання дитини*, що убезпечить учнів від завищених вимог педагога, вибіркового негативного ставлення до окремого учня, авторитарного стилю спілкування.

***До кінця навчання в початковій школі учні здатні перейти на дієвий рівень емпатійного ставлення до однокласників, якому притаманні стійке позитивне сприймання інших людей, швидке розуміння їхнього емоційного стану, прогнозування подальшого розвитку ситуації, що виникла, і реалізація можливості допомогти, активне піклування про інших, усупереч власним потребам.***

## **2.4. Провідні умови успішного розвитку емоційного інтелекту молодших школярів**

*Уся справа в думках. Думка — початок усього.*

*І думками можна керувати.*

*І тому головна справа самовдосконалення — працювати над думками.*

Л. Толстой

Емоції не є вродженою характеристикою людини. Під впливом соціального середовища вони змінюються, що засвідчує можливість керувати процесом розвитку емоційного інтелекту, створюючи для цього необхідні умови, до яких належать:

- *атмосфера емоційного комфорту,*
- *емоційність освітнього процесу,*

- партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу,
- емоційне спілкування в освітньому середовищі.

**Атмосфера емоційного комфорту.** Це є важливою та необхідною умовою формування емоційного інтелекту молодших школярів. Вона передбачає встановлення та підтримання у класі доброзичливих, щирих, толерантних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. На стан емоційного самопочуття учнів позитивно впливають згуртованість, дружність у ставленні одне до одного, взаємоповага та готовність до взаємодопомоги. За таких умов учні не бояться виказувати справжні почуття, виявляють щирі емоції. На позитивному психологічному тлі краще засвоюються знання, формуються вміння, що сприяє досягненню успіхів у навчанні, успішній реалізації власних здібностей і талантів. Отже, реальним пріоритетом у Новій українській школі повинен стати розвиток вільної особистості дитини.

**Учитель повинен уміти створити в учнів внутрішній стан емоційного піднесення, інтелектуального натхнення, бо без цього заняття спричинятимуть тільки байдужість, а нечутлива розумова праця приноситьиме втому.**

В. Сухомлинський

Доброзичлива атмосфера в класі стимулює потребу до спілкування, взаємодії з учителем та іншими учнями. Учні обмінюються запитаннями, поясненнями, розповідями. Учитель спілкується з дитиною не лише тоді, коли вона підійде до нього із запитанням чи проханням. Упродовж дня педагог повинен поговорити з кожною дитиною,

вислухати її, похвалити. Тему для розмов доцільно обирати з огляду на потреби школяра. Така поведінка вчителя засвідчує важливість кожної дитини, незважаючи на її успіхи в навчанні, підвищує дитячу самооцінку, вирівнює соціальний статус усіх учнів.

**Емоційність освітнього процесу.** Другою важливою умовою формування емоційного інтелекту молодших школярів є забезпечення емоційності освітнього процесу з перших днів їх перебування у школі (див. рис. 2.3).

**Добір цікавого для учнів навчального матеріалу,** що містить вражаючі факти, життєво важливі приклади, створює яскраві образи, — викликає в дітей інтелектуальні почуття, бажання поділитися з однокласниками та вчителем думками, радістю від пережитого. Таку потребу школярів необхідно задовольнити одразу, передбачивши для цього час на обговорення завдання, оскільки мовлення у молодших школярів ситуативне, тобто пов'язане з певною ситуацією. Залучення учнів до обговорення навчальних ситуацій та проблемних завдань у парах, трійках, четвірках дає їм змогу висловлювати й доводити власну думку і брати до уваги інші погляди, знаходити спільне рішення, допомагати, підтримувати, а відтак виявляти власні емоції та вчитися розуміти емоції інших, керувати ними.





**Рис. 2.3. Форми, методи і засоби забезпечення емоційності освітнього процесу**

У Новій українській школі організація освітнього процесу ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому підходах, що передбачають формування життєво важливого досвіду учнів у різних видах діяльності: ігровій, навчально-пізнавальній, пошуковій, дослідницькій, творчій. За визначенням Л. Виготського, первинною формою навчальної діяльності є колективне виконання навчальних завдань, тому доцільно для групового виконання пропонувати такі види роботи, як пошукові чи творчі проекти, створення презентацій, колажів, лепбуків за темою дослідження, ілюстрування й анотування літературних творів, відтворення їхнього змісту за допомогою різних видів театру (настільного, лялькового, інсценування з іграшками), створення теле- і радіоверсій презентації нового навчального матеріалу тощо, на основі чого пропонувати учням здійснити групове взаємонавчання та відчути себе лідерами освітнього процесу. Позитивний результат спільної діяльності викликає захоплення, почуття гордості й

упевненості, бажання повторити, щоб ще раз пережити ці емоції.

*Молодший школяр може повноцінно виконувати навчальну діяльність лише разом з іншими дітьми. Індивідуальна діяльність у них ще не сформована.*

В. Давидов

*Індивідуально-групові та групові інтерактивні форми і методи навчання* зближують однокласників, сприяють встановленню таких взаємин, за яких

емпатійне спілкування стає необхідністю, органічною потребою.

У Новій українській школі обов'язково застосовують емоційно насичені *ігрові методи навчання*: дидактичні ігри, квести, конкурси, турніри, змагання, ігри-драматизації, під час яких учні активно рухаються, спілкуються, взаємодіють, виявляють широкий спектр емоцій: радість, задоволення, інтерес, хвилювання, здивування, тріумф, невдоволення, розпач, образу, злість, розчарування, обурення, а також вчаться регулювати свою поведінку, аналізувати її та порівнювати з

учинками інших дітей, обдумувати і планувати подальші дії. У школярів зростає самоконтроль, завдяки чому вони можуть оцінювати власні дії відповідно до вказівок та пояснень учителя, посилюється внутрішня мотивація для досягнення мети під час виконання завдання.

Учителю доцільно під час планування уроку прогнозувати емоційний ефект від застосування методів та прийомів навчання, підсилувати його, добираючи навчальні засоби, що викликають яскраві образи, збуджують уяву, мотивують до навчально-пізнавальної діяльності. Це передусім *навчальні посібники, підручники, робочі зошити для учнів початкової школи.*

Суттєвою ознакою сучасних підручників для Нової української школи є їх чисельність і варіативність щодо дидактико-методичної організації в них навчального матеріалу, оскільки ці підручники створили різні автори, й альтернативність їх обрання за бажанням учителя для запровадження в освітній процес початкової школи. Як носії змісту освіти, підручники, мають впливати на формування та розвиток чотирьох основних компонентів змісту освіти: знання, уміння й навички, творчі здібності, емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Підручники, що можуть ефективно впливати на формування емоційного інтелекту молодших школярів, повинні бути написані зрозумілою та емоційною мовою; містити цікавий для учнів пізнавальний і багатий, естетично оформлений, з національним колоритом ілюстративний матеріал; пропонувати завдання з емоційно-ціннісною складовою, а саме: для аналізу емоційного стану та його причин у персонажів творів, відображення настрою ліричного героя в зображуваних картинах природи, з'ясування ставлення й почуттів автора до дійових осіб, на виявлення власних почуттів до героїв, їхніх учинків і твору загалом, на залучення школярів до ситуацій вибору цінностей тощо. Підручники повинні також містити засоби формування інтелектуальних почуттів, залучаючи учнів до роботи в парах, групах, спонукаючи до виконання пошукових завдань, створення дослідницьких і творчих проєктів, драматизації, заохочуючи до висловлювання власної думки та виявлення творчих здібностей.

Для того щоб молоді школярі свідомо засвоювали навчальну інформацію, необхідно застосовувати різноманітні наочні засоби, особливим різновидом яких є *мультимедійні засоби навчання* з анімацією, звуками, спецефектами (мультимедіа-презентації, слайд-шоу, навчальні фільми, відео-демонстрації, комікси, фотоколажі,

***Віддай людині крихітку себе. За це душа поповнюється світлом.***

постери, буклети, буктрейлери, тренажери, навчальні ігри, інтерактивні вправи тощо), демонстрація яких викликає в учнів захоплення, радість, здивування, бажання поділитися враженням, створити власний медіапродукт.

Партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Необхідною умовою формування емоційного інтелекту молодших школярів є *налагодження партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу: учнів, учителів, батьків,*

оскільки педагогічний процес не обмежується часом уроку та простором класу. Педагогіка партнерства є одним з напрямів реформування початкової освіти, в основі якої — демократичний стиль міжособистісної взаємодії учнів, учителів і батьків на принципах поваги, доброзичливості та позитивного ставлення, довіри, діалогічної взаємодії, рівності, добровільності, рівнозначності.

Налагодження партнерської взаємодії з батьками заради успіху дітей — процес довготривалий. Він передбачає створення середовища, безпечного для дитини не лише у фізичному, а й у психічному аспекті. Для цього необхідно передусім надати дитині право на безкарну помилку, а також усунути причини її страхів і тривожності.

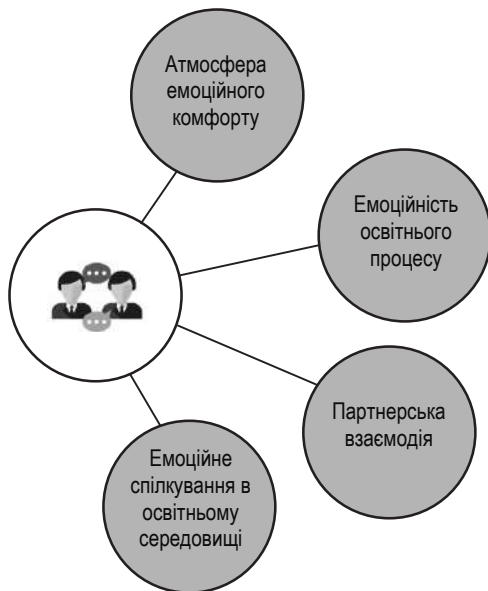
Щоб налагодити партнерську взаємодію з батьками учнів, необхідно визначити точки дотику, в яких перетинаються інтереси партнерів щодо спільного бачення траєкторії розвитку дитини, та узгодити смисли і способи взаємодії, визначити технічні засоби постійної комунікації (чати, групи в соціальних мережах, відеобесіди й консультації тощо) для оперативного реагування на зміни та проблеми. Для підвищення рівня педагогічної культури батьків доцільно урізноманітнити форми батьківських зборів, запропонувавши спільно підготувати навчальні тренінги та педагогічні практикуми для ознайомлення з ефективними стратегіями вирішення проблемних ситуацій, «круглі столи» для обміну думками щодо нагальних проблем навчання й виховання дітей, висловлення зауважень і побажань, ділові ігри для формування позитивного досвіду вирішення конфліктних ситуацій, дискусії для знаходження компромісних варіантів розв'язання проблем. Важливо передбачити можливості для неформального спілкування дітей, батьків, учителів (екскурсійні поїздки, важливі події, тематичні заходи, свята, облаштування освітнього середовища тощо). Після спільного аналізу стану партнерської взаємодії необхідно визначити найуспішніші прийоми ефективного партнерства й узгодити наступні дії. Відкритість в обговоренні недоліків організації партнерської взаємодії — важливий показник просування до налагодження гармонійних партнерських стосунків.

Батьки як партнери освітнього процесу мають докладати зусилля для порозуміння з дітьми, вчителями, іншими батьками і запобігання виникненню конфліктів.

Педагоги як партнери і професіонали педагогічного процесу повинні із шанобливою увагою ставитися до всіх учасників освітнього процесу, дотримувати правил рівності у стосунках, без упередження та прискіпливості.

Партнерські взаємини між учителем та батьками допомагають глибше зрозуміти і тим, і тим уподобання, потреби дитини, скорегувати її життєві орієнтири, краще підготувати до самостійного успішного життя.

**Емоційне спілкування в освітньому середовищі.** З усіма попередніми умовами тісно пов'язана необхідність забезпечення *емоційного спілкування в освітньому середовищі* (див. рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Провідні умови успішного розвитку емоційного інтелекту молодших школярів**

Поряд із багатьма професійними знаннями, уміннями та навичками вчитель повинен постійно самовдосконалюватися у володінні мовою, самокритично ставитися до свого мовлення. Безперечно, мовлення вчителя має бути передусім інформативним, змістовним, з багатим словниковим запасом. Для висловлювання свого ставлення до учнів та їхніх вчинків, створення текстів-розповідей, описів, міркувань, спонукання учнів до спілкування в навчальних ситуаціях педагог повинен уміло використовувати все різноманітне багатство рідної мови: літературні й народні образні вислови, приказки, прислів'я, фразеологічні звороти, синоніми, антоніми, багатозначні слова, омоніми, інтонаційні засоби виразності. Адже виразність мовлення, яскраво виражене ставлення до того, про що йдеться, і до тих, до кого адресоване мовлення, — це і є емоційність мовлення. Виразності досягають умінням влучно й точно добирати слово, лаконічно будувати фрази, доречно застосовувати такі засоби виразності, як епітети, метафори, порівняння, гіперболи тощо. Зразком стриманої емоційності повинна бути вся манера поведінки вчителя у процесі спілкування: поза, жести, міміка, погляд, ставлення до співрозмовників. Вчитель повинен уміти вести діалог і спонукати до участі в ньому учнів, установлюючи емоційний контакт із класом; цікаво розповідати, щоб у дітей виникало бажання долучитися до розповіді, використовуючи власні спогади й життєвий досвід, і надихати на виконання освітніх завдань; уважно вислуховувати

учнів, спостерігаючи за їх емоційним станом, коректно спрямовуючи відповідь дитини до мети висловлювання.

Таке емоційне дружнє спілкування як під час уроків, так і в позаурочний час викликає симпатію, довіру, стає зразком для наслідування. Навпаки, якщо вияв емоцій у класі буде під забороною (« Не смійтеся!»; « Не показуй іншим, який ти є...»; «Будь спокійним!»), то і взаєморозуміння буде проблематичним, що й породжуватиме конфлікти. Розвиток вільної особистості ґрунтується на емоційній свободі, що дає змогу бути природним, щирим і справжнім у стосунках.

Усі зазначені умови формування емоційного інтелекту молодших школярів не виникають самі собою, створення таких умов потребує певних умінь і наполегливості, їх необхідно постійно підтримувати, щоб вони перетворилися на міцні традиції освітнього середовища класу, школи.

***Необхідно приймати людину такою, якою вона є, допомагаючи їй дізнатись, якою людиною вона вже є, та якими потенціями вона володіє, а також — чи можна надбудувати над тим, що в неї вже є .***

А. Маслоу

## **Завдання для практичного опрацювання**

### **Запитання для самоконтролю**

1. Про які адаптивні якості мозку вам відомо?
2. Як можна перевести пасивне спостереження дитини за подіями при перегляді телепередач чи відеофрагментів під час уроку на активну роботу мозку?
3. Від чого залежить ефективність мозкової роботи? Як її підвищити в молодших школярів під час уроків?
4. Чому є відмінність в емоційному сприйнятті та поведінці дівчаток і хлопчиків?
5. Які психофізіологічні передумови необхідні для формування емоційного інтелекту? Які з них уже сформовані у молодших школярів?
6. Які чинники впливають на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів?
7. За спостереженнями В. Сухомлинського, щоб навчити учнів міжособистісної взаємодії та спілкування, необхідно створювати для них навчальні емоціогенні ситуації, що допомогли б розуміти емоційні стани інших людей, спонукали до співпереживання, виявів емоційної чуйності в різних життєвих умовах. Змоделюйте кілька таких ситуацій за алгоритмом:
  - обставини проблемної ситуації (Де відбувається? Хто з ким взаємодіє? Яка мета і потреба взаємодії?);
  - як відбувається взаємодія для досягнення мети?
  - аналіз перебігу взаємодії: чи було реалізовано потребу за такої взаємодії? На якому етапі взаємодії припустили помилку? Що це за помилка? Що потрібно зробити, аби її усунути?
  - розігрування ситуації за новими правилами для досягнення мети взаємодії.
8. Знайдіть самостійно й опрацюйте:
  - опитувальник «Список страхів» М. А. Кузнєцова, І. В. Бабарікіної, за допомогою якого фіксують страхи, що виявляються найяскравіше;

- методику емоційного ставлення до навчання А. Д. Андрєєвої, що дає змогу виявляти приховані емоційні настанови школярів, які мотивують їх до навчальної діяльності.

9. Які шкільні страхи, на вашу думку, притаманні учням молодшого шкільного віку? Що найкраще мотивує їх до навчання?

### Завдання для рефлексії

1. Які з порад щодо правильного поводження з мозком ви вже застосовуєте? Які з них ще зможете реалізувати для підвищення ефективності роботи мозку?

2. Які зі зазначених порад можна реалізувати в освітньому процесі початкової школи? Складіть перелік-пам'ятку для реалізації порад у класі.

3. Згадайте емоційну ситуацію між вами та учнем, вирішення якої не було успішним. Осмисліть проблему покроково:

- у чому полягала сутність проблеми?
- який був емоційний стан учня?
- як це вплинуло на ваш емоційний стан?
- що мотивувало поведінку учня?
- що мотивувало вашу поведінку? Альтруїстичне чи егоїстичне підґрунтя визначало вашу поведінку?
- який мотив вашої поведінки допоможе в подібній ситуації запобігти необдуманій або стереотипній реакції з вашого боку?

4. Проаналізуйте, наскільки у вас розвинені мотиви емпатійного ставлення до ваших учнів, оцінивши їх силу балами від 1 до 5 (див. табл. 2.1):

Таблиця 2.1

#### Мотиви емпатійного ставлення вчителя до учнів

Мотив	1	2	3	4	5
Загальна позитивна внутрішня настанова на сприймання дитини					
Прагнення зрозуміти потреби та інтереси учня					
Постійне сприяння розвитку дитини: її загальнолюдського та індивідуального, своєрідного					

5. Подумайте, що ви повинні зробити для того, аби підсилити ці мотиви й перевести їх у стійкі характеристики вашої особистості вчителя.

6. Пройдіть тест для самодіагностики, щоб упевнитися у правильності побудови вами моделі партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу.

7. Тест для самодіагностики. Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. № 2. С. 35–38. URL: <https://emetodyst.m CFR.ua/706814>

## Джерела для інформації

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Діденко Є. О., Кондратюк С. М. Гендерні особливості емоційного інтелекту особистості. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2016. № 12. С. 137–141.
3. Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди). Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2011. Вип. 38. С. 35-53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2011\\_38\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2011_38_6)
4. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 1. Том 1. 2014. С. 176–180.
5. Кочерга О. Психофізіологічний аспект народження партнерства. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. № 2. С. 4–13.
6. Левицька Т., Рудницька М. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Психологія. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2017. Випуск 4.
7. Мазур О. Д. Дитячі страхи. Психолог. № 39. 2007. С. 15–18.
8. Максим О. В. Емпатійна поведінка вчителя як запорука професійного успіху. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717681/1/Максим.PDF>
9. Савінова Н. Компетентнісне навчання і партнерська взаємодія: уникаємо помилок. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. № 2. С. 13–21.
10. Омельченко Я. В. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ, 2008. 113 с.
11. Психофізіологія емоцій. URL: <https://www.br.com.ua/referats/Psychology/93337.htm>.
12. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті НУШ. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2 (65). 2019. С. 296–301.
13. Тест шкільної тривожності Філіпса Мета. URL: <http://www.irkliiv-zosh.edukit.ck.ua/Files/downloads/%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BF%D1%81%D0%B0.docx>
14. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. Вінниця: КВНЗ «ВАНО». 2018. 200 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/monografii/Монографія\\_Томчук.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/monografii/Монографія_Томчук.pdf)
15. Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164, 2018 Maj. P. 72–77. URL: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpdoi.org.10.31174send-pp2018-164vi68-17.pdf>
16. Шпак М. М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Психологічні перспективи. Вип. 29, 2017. С. 234–244.



## Розділ 3.

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 3.1. Сучасні підходи до оновлення змісту початкової освіти і напрями їх реалізації для розвитку емоційного інтелекту

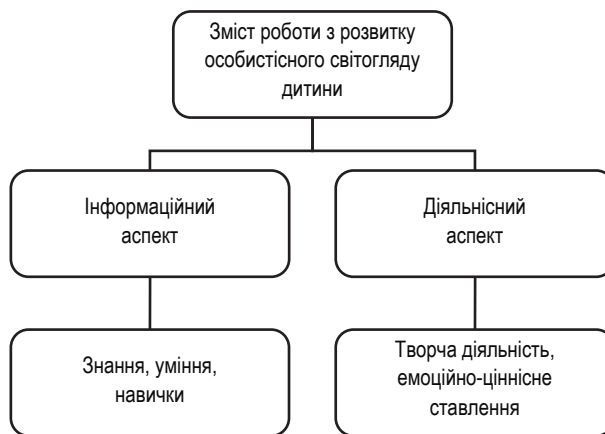
*У центрі освітнього процесу мають бути не формули і правила, а дитина, яка у сприятливому навчальному середовищі, створеному педагогом на конкретному уроці і поза ним, розвиває свої риси — відвагу, наполегливість, працьовитість, стійкість, оптимізм, рефлексивне ставлення до помилок, толерантність тощо.*

Нова українська школа: основи стандарту освіти

**Передумови становлення сучасних підходів до організації освітнього процесу.** За нових умов розвитку суспільства, що зумовлює зміну його потреб, змінюються й дидактичні підходи до конструювання змісту освіти з позицій національної освіти і потреб входження України до світового освітнього простору.

Вітчизняна система освіти на кожному етапі свого розвитку керується цілісною концепцією формування змісту освіти, вибудованою на основі теоретичних праць провідних дидактів країни та світу (І. Журавльов, Л. Зоріна, В. Краєвський, Ч. Куписевич, І. Лернер, В. Ледньов, М. Скаткін, Ф. Сушкова, В. Цетлін та інші). Теоретичні уявлення про зміст освіти, який враховує потреби суспільства й учня, джерела і способи формування та удосконалення змісту, підстави й орієнтири для визначення змісту навчальних предметів і навчальних матеріалів, вимоги до способів фіксації змісту освіти в навчальних програмах, подані в єдності з діяльним аспектом процесу навчання, за своєю сутністю становлять основу для формування змісту освіти на різних рівнях.

Відповідно до теорії обґрунтування змісту загальної освіти, мету навчання молодших школярів можна визначити як формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань і навичок про об'єктивно існуючий світ, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, а зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду (див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Структурні компоненти змісту роботи з розвитку особистісного світогляду учнів початкової школи**

Під впливом загальнодидактичної теорії формування змісту освіти та нових надбань психолого-педагогічної науки сформувалася концепція Нової української школи. Починаючи з 2004 року, нові підходи до змісту освіти цілеспрямовано впроваджували у початковій школі (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

#### Упровадження нових підходів до реалізації змісту початкової освіти

Державний стандарт, 2004 рік	Державний стандарт, 2011 рік	Державний стандарт, 2018 рік
Комунікативний підхід	Особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний підходи	Особистісно зорієнтований, компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, на інтегровано-предметній основі

У Концепції Нової української школи зазначено, що навчання в початковій школі ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативного, діяльнісного підходів. У документі не зазначено, якому з підходів надавати пріоритет, а отже, вони мають доповнювати один одного.

**Особистісно зорієнтований підхід до навчання та його емоційно-ціннісне спрямування.** Особливістю особистісно зорієнтованого навчання є спрямування на створення умов для внутрішніх особистісних змін учня та його розвитку. З-посеред інших умов визначено такі, що безпосередньо сприяють формуванню різних компонентів емоційного інтелекту, а саме:

- культивування моральних цінностей, норм комунікативної діяльності та поведінки;

- атмосфера доброзичливості та уваги до кожного учня;
- діалогування навчального процесу для набуття життєвого та комунікативного досвіду в грі, пошуковій діяльності;
- створення ситуацій для того, щоб учні усвідомили особистісні цінності та імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій;
- елементом навчальної діяльності є подія в житті особистості для формування цілісного життєвого досвіду з опорою на отримані знання;
- діалог, пошук, гра стають джерелом формування особистісного досвіду учнів.

Очікувані результати реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні молодших школярів — це набуття таких особистісних характеристик, як відповідальність, толерантність, саморозвиток, позитивне мислення і ставлення до світу, тобто ті здібності, що притаманні людині з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту.

**Компетентнісний підхід — це місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя.**

Концепція НУШ

В основі особистісно зорієнтованого навчання — формування в різних видах діяльності особистісного життєвого досвіду. Оволодіння різними способами,

доцільними для певного виду діяльності, має на меті формування важливих життєвих компетентностей. Таким чином, особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи взаємопов'язані, оскільки компетентнісний підхід орієнтує процес освіти на формування певного переліку корисних знань та досвіду їх застосування в навчальній діяльності й повсякденному житті.

**Складові компетентнісного підходу для реалізації завдань із розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.** За Державним стандартом загальної початкової освіти 2018 року, навчальний процес зорієнтовано на формування ключових, або життєвих, компетентностей та предметних компетенцій як показників готовності до успішної діяльності в різних професійних та соціальних ситуаціях [21].

Особливістю реалізації компетентнісного підходу в початковій школі в аспекті формування емоційного інтелекту учнів є таке:

- головна увага зосереджується на корисності, цінності знань та способах використання їх для розв'язання різних комунікативних життєвих ситуацій;
- запровадження методів інтерактивного навчання, під час якого учні отримують досвід ефективної міжособистісної взаємодії;
- спонукання учнів до творчого застосування здобутих знань і умінь, висловлювання власної думки, сформульованої на основі зовнішніх та внутрішніх інформаційних стимулів, обґрунтування власної позиції;

– організація самостійної навчальної діяльності учнів для того, щоб вони здобули необхідну інформацію, у тому числі отриману на основі спостережень за власними та чужими емоціями й відповідною поведінкою;

– спонукання учнів до проявів ініціативи, оцінювання власних вчинків та поведінки, відповідальності за наслідки діяльності.

Очікувані результати реалізації компетентнісного підходу для формування емоційного інтелекту в початковій школі — це сформовані життєві компетентності, такі, як уміння вчитися, керуючись власними емоційними мотивами; здатність до міжособистісної комунікації в різних видах діяльності в реальному та віртуальному просторах; соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна компетентності, важливим компонентом яких є емоційний інтелект, і навіть ініціативність, що виявляється у здатності впливати на власні та чужі емоції задля встановлення ефективного партнерства, та підприємливість, запорукою чого є здатність до лідерства. Слід пам'ятати, що передумовою успішного формування кожної з життєвих компетентностей є емоційний інтелект дитини.

**Здатність діяльнісного підходу впливати на розвиток емоційного інтелекту.** Особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи спрямовують процес освіти в початковій школі на засвоєння знань у різних видах діяльності: ігровій, навчальній, пізнавальній, пошуковій, дослідницькій, самостійній, інтерактивній, перетворювальній, творчій, комунікативній, мовленнєвій, читацькій, мисленнєвій тощо задля формування особистісного життєвого досвіду та подальшого успішного життя в суспільстві. Отже, діяльнісний підхід спрямовує освітній процес на те, щоб учні оволоділи діяльнісним досвідом взаємодії з іншими людьми, що й забезпечуватиме розвиток емоційного інтелекту учнів, який виявляється і розвивається лише в діяльності.

Особливістю діяльнісного підходу до навчання в початковій школі та розвитку емоційного інтелекту є такі види і напрями роботи:

– добір необхідних вербальних та невербальних способів і засобів для її здійснення, коригування результату взаємодії, відповідальність за результат;

– застосування вербальних та невербальних засобів для досягнення результату в різних видах діяльності;

– розвиток уяви, уміння прогнозувати результати власної діяльності та здійснювати самоконтроль і самооцінювання;

– рефлексія способів та умов дії.

Очікувані результати реалізації діяльнісного підходу — здатність здобувати знання у процесі самостійної навчальної діяльності та здійснювати для цього необхідні інтелектуальні операції, сформовані навички ефективної взаємодії з іншими людьми.

### **Значення комунікативного підходу для розвитку емоційного інтелекту.**

Комунікативний підхід, задекларований у Концепції НУШ як одна з важливих умов реалізації змісту освіти, спрямовує на формування в учнів здатності успішно користуватися мовою у процесі пізнавальної та комунікативної діяльності задля формування життєво необхідного досвіду, обміну інформацією, думками, емоціями і почуттями під час міжособистісної взаємодії.

Реалізацію комунікативного підходу ефективно забезпечуватимуть такі напрями роботи:

- моделювання комунікативних ситуацій, що передбачають завдання на розв'язання проблем спілкування і поведінки, які можуть виникнути в 7-9-річній дитини в реальному житті;

- розвиток мотивації висловлювань з урахуванням їхньої інформативності та користі;

- вироблення вмінь накопичувати та систематизовувати мовний матеріал, зокрема той, що стосується словникового запасу на позначення емоцій, почуттів, стану людини;

- робота з текстом для аналізу вербальної і невербальної поведінки персонажів та її наслідків;

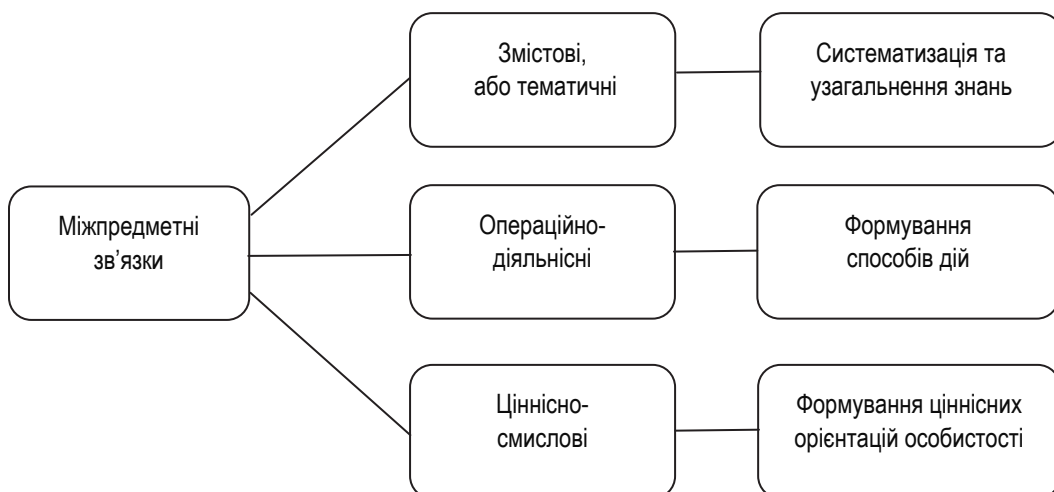
- удосконалення учнівських висловлювань для розвитку вміння керувати своїми та чужими емоціями, здібності до налагодження співпраці, уміння підтримувати, розвивати, змінювати контакти;

- розвиток навчально-інтелектуальних і творчих умінь та навичок для вироблення здібності здійснювати самоконтроль за своїми емоціями, думками, вербальною та невербальною поведінкою;

- уведення елементів риторики для формування лідерських якостей, уміння встановлювати контакти з різними людьми.

Отже, компетентнісний та комунікативний підходи, особистісно зорієнтоване та діяльнісне навчання в початковій школі передбачають організацію освітнього процесу таким чином, щоби сформувати в молодших школярів усвідомлення того, як отримані конкретні знання можна застосовувати в різних видах діяльності для ефективного виконання життєвих завдань.

**Емоційно-ціннісний аспект міжпредметної інтеграції.** Концепція Нової української школи задекларувала перехід початкової школи на якісно новий рівень реалізації міжпредметної інтеграції: на ціннісно-смысловий рівень, що передбачає формування етичних засад будь-якої діяльності особистості. Така інтеграція є наскрізною і здійснюється під час вивчення усіх навчальних предметів (див. рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Міжпредметна інтеграція формування емоційно-ціннісних орієнтацій молодших школярів**

Підґрунтя для окреслення ціннісно-сміслового напрямку міжпредметної інтеграції було закладене в Державних стандартах загальної середньої освіти, починаючи з 2004 року, коли у стратегічній, або діяльнісній, та соціокультурній змістових лініях мовної освіти молодших школярів була задекларована необхідність формування в дітей соціальних навичок та світоглядних переконань. У 2011 році зазначені змістові лінії докладно описано у програмі навчання освітньої галузі «Мови і література», а в 2018 році оформлено як мету інтегрованої мовно-літературної освітньої галузі: вивчення української мови для духовного, культурного й національного самовияву, здійснення міжкультурного діалогу, розвитку емоційно-чуттєвого досвіду. Варто зазначити, що емоційний інтелект молодших школярів потрібно розвивати в межах кожної освітньої галузі, оскільки у Державному стандарті його позначено як наскрізне вміння, спільне для всіх ключових компетентностей, та індикатор упровадження компетентнісного підходу.

Особливостями організації навчання на інтегрованій основі для формування емоційного інтелекту є таке:

– *використання змісту різних освітніх галузей у межах однієї теми дослідження*, що допоможе сформувати ціннісне ставлення до предмета або явища, стійкий пізнавальний інтерес і мотивацію до подальшого дослідження проблеми. Так, ознайомленню з особливостями рідного краю сприятимуть спілкування з природою, літературне читання, українська мова, засвоєння народознавства та історії, відгадування загадок, виразне читання віршів, малювання, інсценізація, дослідницька діяльність, елементи хореографії та фізкультури;

– застосування знань, умінь, навичок суміжних дисциплін; наприклад, сприймання музичного й образотворчого мистецтва, відтворення отриманих емоцій у художній праці або елементах хореографії сприятимуть не лише розвитку творчої діяльності, а й розумінню того, як емоції спонукають до діяльності;

– об'єднання знань, умінь, навичок у єдине ціле, скажімо, під час сприймання музичного й образотворчого мистецтва, ліричної поезії. На такому уроці відгадування загадок, інсценізація, виразне читання віршів, елементи хореографії, фізкультури та художня праця допоможуть краще зрозуміти способи вираження емоцій, почуттів, настрою;

– дослідження теми з різних боків. Припустимо, для засвоєння етичних норм поведінки, що передбачає соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь, доцільно аналізувати комунікативні ситуації різного емоційного забарвлення, що передбачено змістом мовно-літературної освітньої галузі, й на цій основі демонструвати вплив настрою та емоцій на здоров'я й ефективність спілкування;

– інтеграція різних способів діяльності. До прикладу, це може бути ігрова та предметно-практична діяльність з малювання, інсценізації, хорового співу з елементами танцю, ознайомлення з довкіллям, коли відбувається активна міжособистісна взаємодія учнів, а наприкінці — роздуми для заповнення щоденника вражень.

Мета інтегрованого навчання — формування цілісної картини світу. Структура інтегрованого уроку зумовлюється його метою і завданнями, детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Співвідношення типів діяльності на різних етапах навчання обумовлюється віком, ступенем підготовленості, розвитком дитини. Що слабше підготовлений учень, то більшою має бути питома вага уроків з ігровою, предметно-практичною, образотворчою та музичною діяльністю.

Таким чином, для реалізації вимог Державного стандарту Нової української школи щодо розвитку емоційного інтелекту молодших школярів як підґрунтя для оволодіння усіма ключовими компетентностями необхідно враховувати таке:

– під час вивчення предметів усіх освітніх галузей перевагу надавати урокам спілкування, що передбачають роботу в діалоговій формі;

– ефективною формою діалогового навчання є організація інтегрованих уроків, під час яких емоційний інтелект формується в різних видах діяльності — як мовленнєвої, що охоплює аудіювання, говоріння, читання, письмо, так і немовленнєвої, під час якої учні здобувають досвід виконувати різноманітні предметно-практичні дії, практикуються в різних видах мистецтва, прилучаються до пошукової і творчої діяльності;

– на уроках, що передбачають розвиток емоційного інтелекту, повинні превалювати моделювання проблемних мовленнєвих ситуацій та їх розв'язання, аналіз мовленнєвої поведінки, ситуативні ігри, пошуково-дослідницька діяльність, групові методи роботи, творчі роздуми;



– ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту учнів є інтерактивні технології та методи навчання, що передбачають взаємодію учнів у парах, трійках і малих групах для виконання освітніх завдань у різних видах ігрової та навчальної діяльності.

***Моя таємниця успіху полягає в умінні сприйняти позицію іншої людини і дивитися на речі її та своїми очима.***

Г. Форд

## **3.2. Програмове забезпечення розвитку емоційного інтелекту молодших школярів**

*Найбільшим відкриттям мого покоління є те, що люди здатні змінити своє життя, змінюючи свій спосіб мислення.*

У. Джеймс

**Емоційний інтелект як складова життєвих компетентностей молодших школярів.** Відповідно до Концепції Нової української школи, Державного стандарту і типових навчальних програм для початкової школи вибудована нова парадигма освітніх пріоритетів та завдань, що відповідають загальноосвітнім тенденціям розвитку демократичного громадянського суспільства й потребують нових методичних і технологічних підходів для їх реалізації в шкільному середовищі.

Однією з особливостей таких новацій є компетентнісне навчання й вимога приділяти особливу увагу розвитку емоційного інтелекту як важливого компонента життєвих або ключових освітніх компетентностей.

У новій редакції Закону України «Про освіту» важливого для сучасної школи поняттю «компетентність» подано визначення: «Компетентність — динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

Усі компетентності, визначені концепцією НУШ, становлять основу змісту початкової освіти, у пріоритетах якої є формування життєвого досвіду учнів на основі здобутих знань, умінь, навичок. Це означає, що учні не просто набуватимуть знання, а вчитимуться застосовувати їх на практиці.

До змісту початкової освіти ввійшли такі елементи життєвого досвіду, необхідного для здійснення важливих соціальних функцій:

– досвід пізнавальної діяльності, що подається у вигляді результатів знань;

- досвід способів діяльності, що фіксується як необхідні вміння учнів діяти за зразком;
- досвід творчої діяльності — як вміння нестандартно діяти в нестандартних ситуаціях;
- досвід становлення емоційно-ціннісного ставлення — як ціннісне ставлення до здобутих знань, умінь, навичок довколишнього середовища.

Передбачений у змісті освіти засвоєний учнями досвід створює основу для формування в школярів здатності до оволодіння освітніми компетенціями та ключовими компетентностями. Ключові компетентності є надпредметними, універсальними, тому що реалізуються не в межах окремих навчальних предметів, а в різних життєвих ситуаціях — їх ще називають «життєвими». Ключова компетентність є інтегративною характеристикою якості навчання учнів, пов'язаною зі здатністю цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, способів діяльності щодо міжпредметного кола проблем.

До основних ознак ключових компетентностей науковці зазвичай відносять багатофункціональність, що дає змогу виконувати різні важливі для особистості завдання та розв'язувати проблеми; міждисциплінарність, оскільки вона обслуговує не лише освітній процес, її застосовують у взаєминах поза школою та в сімейному колі; багатокомпонентність; а також те, що ці компетентності сприяють розвитку критичного мислення, рефлексії, орієнтують на інтеграцію особистісного та соціального.

Отже, розвиток емоційного інтелекту як складової життєвих компетентностей не є прерогативою лише одного чи кількох навчальних предметів. Його формування в молодших школярів — це проблема міждисциплінарна, що охоплює урочну й позаурочну, шкільну та позашкільну роботу й реалізується у наскрізних вміннях, які є спільними для всіх навчальних предметів і корелюються з окремими ключовими компетентностями.

Зокрема такі наскрізні вміння, як конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми, обґрунтовувати власну позицію, висловлювати власну думку, критично мислити, можуть бути сформовані лише на основі розвинутого емоційного інтелекту.

Формування наскрізних умінь як показників життєво важливих компетентностей молодших школярів є метою початкової освіти й важливою передумовою для особистісної реалізації учнів у теперішньому і майбутньому їхньому житті, основою для становлення громадянина й фахівця.

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено: для реалізації мети Нової української школи, складовою якої є розвиток емоційного інтелекту учнів, необхідно визнавати унікальність кожної дитини, що унеможливило будь-які форми дискримінації людини. Зважаючи на вікові особливості учнів початкової школи, наголошено на необхідності обов'язкового застосування в процесі освіти

дослідницьких, ігрових, творчих видів діяльності, що безпосередньо впливають на розвиток пізнавальних, моральних, естетичних емоцій. Для зниження рівня тривожності й розвитку впевненості у власних силах передбачено обмеження обсягу домашніх завдань та збільшення часу на рухову активність. Наголошено на необхідності забезпечення умов для емоційного благополуччя дитини у школі й сім'ї, що передбачає створення атмосфери довіри та взаємоповаги, запобігання насильству і цькуванню, надання допомоги, забезпечення права на здорове життя, свободу вибору та свободу слова тощо.

Вимоги Державного стандарту щодо змістового наповнення освітнього процесу початкової школи докладніше висвітлено в типових освітніх програмах за редакцією Р. Шияна та О. Савченко, укладених за такими освітніми галузями: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна (див. табл. 3.1).

**Пріоритети НУШ**  
**Визнання талановитості дитини.**  
**Визнання цінності дитинства.**  
**Радість пізнання.**  
**Розвиток вільної особистості.**  
**Формування здорового способу життя, створення безпечних умов у школі.**  
**Формування морально-етичних цінностей.**  
**Педагогіка партнерства.**  
**Мотивований учитель.**

Таблиця 3.1

**Освітні галузі за типовими освітніми програмами НУШ**

За редакцією Р. Шияна	За редакцією О. Савченко
Мовно-літературна	Мовно-літературна
Математична	Математична
Природнича	Я досліджую світ (природнича, громадянська й історична, соціальна, здоров'язбережувальна галузі)
Соціальна і здоров'язбережувальна	
Громадянська та історична	
Технологічна	Технологічна
Інформатична	Інформатична
Фізкультурна	Фізкультурна

Спеціального розділу з формування емоційного інтелекту в програмах немає, але у змісті кожної освітньої галузі передбачено розвиток різних аспектів емоційного інтелекту, що сукупно дає змогу для становлення й розвитку його необхідних параметрів уже в початковій школі.

Типові освітні програми для початкової школи враховують у змісті освіти такі важливі положення сучасної психології та педагогічної науки, як про заборону будь-яких проявів дискримінації; про провідну роль діяльності, зокрема ігрової, в

освітньому процесі початкової школи; про забезпечення радості пізнання через залучення дітей до дослідницької, проєктної, творчої діяльності, без обмеження рухової активності; про розвиток в учнів самоповаги та впевненості завдяки підтримці вчителя, плекання самостійності і критичного мислення; про створення умов для психоемоційного розвитку й атмосфери довіри та взаємоповаги, що унеможливує насильство і цькування.

**Емоційна складова в змісті освітніх галузей початкової школи.** Найбільш спрямованим на формування емоційного інтелекту є зміст мовно-літературної, соціальної, здоров'язбережувальної та інформатичної освітніх галузей, хоча в основі роботи з реалізації змісту всіх інших освітніх галузей також лежить збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток пізнавального інтересу, формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток емоційно-вольової сфери, критичного мислення, рефлексії, самоконтролю, створення комфортного емоційного середовища, забезпечення умов для міжособистісної взаємодії молодших школярів тощо.

Так, до прикладу, *математична освітня галузь*, хоча цілеспрямована переважно на розвиток логічного мислення молодших школярів, передбачає формування компетентностей, необхідних для життя й забезпечення здатності успішно навчатися. Тому в допоміжних завданнях освітньої галузі вказано на необхідність розвитку усвідомленого ціннісного ставлення до математичних знань, що можливо лише на основі сформованої внутрішньої мотивації, яка виникає через пізнавальний інтерес, на позитивному тлі. Отже, під час уроків математики учні мають здобувати знання не з примусу, а з цікавості, здійснюючи дослідницькі проєкти, розв'язуючи сюжетні задачі за допомогою сюжетно-рольових ігрових ситуацій, лялькових вистав тощо. Розвиток пам'яті, творчої уяви, розумовий розвиток завжди накладається на емоційний, тому кожен урок математики повинен бути рівною мірою інтелектуальним та емоційним завдяки спільному пошуку істини, що відбувається в інтерактивній діяльності учнів, співтворчості вчителя та учнів, використанню вітагенного навчання, базованого на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою.

Значні можливості для формування емоційного інтелекту молодших школярів закладено в *мовно-літературній освітній галузі*, де у меті зазначено, що засвоєння рідної мови та збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів є головною передумовою життєвого успіху в особистому й суспільному житті. Стандартизована мовно-літературна освіта, за Державним стандартом 2018 року, передбачає такі напрями діяльності учнів для навчання рідної мови, які в програмах названо змістовими лініями:

- взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації;
- сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду, для

досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях, що сприяють формуванню мовної особистості учня;

– висловлювання думок, почуттів і ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови;

– дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз [21].

Значені змістові лінії в освітніх програмах набувають трохи іншого формулювання, ніж у Державному стандарті, але сутність їх залишається незмінною [84; 85] (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

### Змістові лінії в типових освітніх програмах НУШ

За редакцією Р. Шияна	За редакцією О. Савченко
«Взаємодіємо усно»	«Взаємодіємо усно»
«Читаємо»	«Читаємо»
«Взаємодіємо письмово»	«Взаємодіємо письмово»
«Досліджуємо медіа»	«Досліджуємо медіа»
«Досліджуємо мовлення»	«Досліджуємо мовні явища»
«Театралізуємо»	

На уроках мовно-літературної освітньої галузі необхідно формувати комунікативну та читацьку компетентності, а також закладати підґрунтя для формування мовної особистості, що є кінцевим результатом навчання мови (див. рис. 3.3).

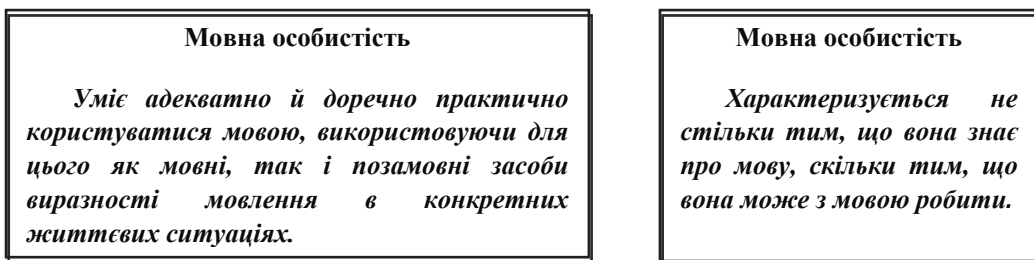


Рис. 3.3. Характеристика мовної особистості як результату мовно-літературної освіти

Навчати мови необхідно в тісному зв'язку з формуванням емоційного інтелекту молодших школярів, що задекларовано в провідних завданнях та змістових лініях освітньої галузі.

**Головні завдання початкового етапу навчання рідної мови передбачають вироблення в учнів мотивації до навчання рідної мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої**

**діяльності — слухання, говоріння, читання і письма; ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи; загальний розвиток особистості — інтелектуальний, моральний, емоційно-вольовий — та створення в школі сприятливого мовного середовища для формування досвіду спілкування в різних життєвих ситуаціях.**

У змістовій лінії «Взаємодіємо усно» наголошено на необхідності створювати впродовж навчання реальні ситуації безпосереднього спілкування учнів у групах, мікрогрупах, парах під час бесід, дискусій, обговорення навчальних завдань та проблемних ситуацій. Водночас ідеться про формування вміння аналізувати й оцінювати усну інформацію, яку подають за допомогою вербальних і невербальних засобів, описувати власні емоції та почуття співрозмовників, використовувати здобуті вміння у власному мовленні в різних комунікативних ситуаціях. Передбачено формування вміння досягати певних життєвих цілей у спілкуванні з іншими людьми.

Для здобуття досвіду опосередкованого впливу на співрозмовника в змістових лініях «Взаємодіємо письмово», «Читаємо», «Досліджуємо медіа» передбачено формування вміння аналізувати, критично оцінювати текстову інформацію, досліджувати виражальні засоби мовлення, інтерпретувати та редагувати текст відповідно до потреб спілкування, висловлювати думки, почуття у письмовій формі. Крім того, необхідно навчити учнів висловлювати своє ставлення до прочитаного, що можливо лише на основі усвідомлення власних емоцій від сприйняття інформації тексту. Розуміння, усвідомлення змісту літературного твору викликає в дітей відповідні почуття, емоції, переживання, впливає на їхню поведінку. Молодші школярі легко приймають позицію героя твору й активно виражають висловлюють до нього, що зовні виражається в міміці, жестах, репліках, висловлюваннях. Дитина подумки бореться з його ворогами, супротивниками, імітуючи жестами окремі дії персонажа. Відтак на основі опрацювання високохудожніх літературних творів діти

***Дитина не хоче і не може займати позицію стороннього глядача стосовно описаних у казці подій. Вона намагається втрутитися в хід подій, прийняти сторону тієї чи іншої особи, намагається реалізувати цілі позитивного персонажа не тільки думкою, а й дією.***

А. Запорожець

опановують виражальні засоби рідної мови, що допомагає їм сформулювати власний індивідуальний стиль мовлення, наситити його виразними емоційними лексичними,

вчаться правильно, об'єктивно оцінювати вчинки і поведінку інших осіб, у них формується емоційно-чуттєвий, соціальний досвід, розвиваються моральні та естетичні почуття.

За допомогою дослідження мовних явищ, що передбачено в змістовій лінії «Досліджуємо мову/мовлення», молодші школярі

граматичними, фонетичними засобами. Зважаючи на те, що українська мова стає більш прагматичною та практичною, втрачаючи натомість емоційність, важливо наситити мовлення учнів фразеологізмами, які можна використовувати у повсякденному житті.

Змістова лінія «Театралізуємо» передбачає ознайомлення з театром як місцем, де людина завдяки талановитій грі акторів переживає яскраві емоції і почуття, що й формують емоційно-ціннісний досвід глядачів, досвід співчуття та співпереживання. Завдяки власній сценічній творчості школярі набувають досвіду керування різними ситуаціями спілкування та вміння мобілізувати інших, обирати відповідні комунікативні стратегії, найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки. Під час театральних імпровізацій та дидактичної драматизації діти досліджують і аналізують вплив словесних та несловесних засобів комунікації на співрозмовників, набувають досвіду їх застосування для плідної співпраці з іншими людьми.

Отже, зміст мовно-літературної освітньої галузі спрямований як на формування мовної особистості, так і на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій для формування різних компонентів емоційного інтелекту молодших школярів.

У сучасному суспільстві головною умовою добробуту кожної людини стають знання, здобуті за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, та вміння їх застосовувати, переробляти й поширювати.

Це новий історичний етап розвитку цивілізації, який отримав назву «інформаційне суспільство», «суспільство нового типу», що формується внаслідок глобальної соціальної революції та вибухового розвитку інформаційних і комунікаційних технологій. Використання матеріальних та духовних благ інформаційної цивілізації забезпечує гідне життя, економічне процвітання й необхідні умови для вільного розвитку особистості. Утворення глобального інфопростору породжує інформаційну взаємодію людей, яка у віртуальному товаристві має відбуватися на основі демократичних та соціальних цінностей, сформованих соціальної і комунікативної компетентностей.

Саме тому метою *інформатичної освітньої галузі* є формування здатності до безпечної та відповідальної діяльності в інформаційному суспільстві за допомогою цифрових пристроїв та інформаційно-комунікаційних технологій. Для досягнення окресленої мети передбачено формування умінь розрізняти інформацію різних видів, у тому числі правдиву й неправдиву в усіх її виявах, налагоджувати віртуальну комунікативну співпрацю для навчання, гри, творчої діяльності, презентувати себе і результати своєї та спільної праці на етичних, доброзичливих засадах соціальної взаємодії в реальному та віртуальному середовищі.

Отже, на уроках інформатики необхідно навчити школярів ефективно взаємодіяти в команді та співпрацювати оф- й онлайн задля спільного пошуку



розв'язання проблем і досягнення успіху, а це створює умови для набуття досвіду керувати власними емоціями та дослухатися до відчуттів інших, вести ефективні переговори, розуміти й ураховувати спільні інтереси, знаходити компроміси з різними людьми, правильно розподіляти обов'язки, запобігати конфліктам, домовлятися. Навчання без розвитку емоційної складової інтелекту унеможливить ефективну взаємодію в інформативному соціумі, реалізацію життєвих та професійних потреб.

Сучасне освітнє середовище Нової української школи зорієнтоване на потреби учнів у освітньому процесі, тому надзвичайно важливо забезпечити умови для збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я дитини, що безпосередньо залежить від стану її емоційного благополуччя і розвитку емоційного інтелекту.

На формування здорового способу життя учнів зорієнтована **соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь**, змістове наповнення якої передбачає формування ціннісного, дбайливого й відповідального ставлення до життя, здоров'я і безпеки власної та довколишніх людей. Реалізації таких завдань освітньої галузі, як розвиток потреби самопізнання й самовдосконалення, уміння ухвалювати рішення в повсякденних ситуаціях з користю для безпеки та здоров'я, а також формування сталої мотивації до здорового способу життя, свідомого прагнення дотримувати безпечної, здорової та етичної поведінки для поліпшення добробуту, уміння вчитися без шкоди для здоров'я орієнтують на формування таких аспектів емоційного інтелекту, як здатність ідентифікувати власні емоції і контролювати свої почуття й бажання, активувати мислення, розуміти і керувати емоціями своїми та інших людей.

Незважаючи на те, що у двох різних типових програмах [84; 85] соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь по-різному інтегрується з іншими галузями, зміст її максимально зорієнтовано на ознайомлення молодших школярів з цариною емоцій людини та їхнім впливом, на самопочуття й досягнення життєвого успіху (див. табл. 3.3).

У змісті **мистецької освітньої галузі** вказано на необхідність учити молодших школярів аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва, набуваючи досвіду емоційних переживань; пізнавати себе, свої відчуття через художньо-творчу діяльність і взаємодію з мистецтвом; набувати досвіду міжособистісної взаємодії через участь у колективних творчих справах; регулювати власний емоційний стан за допомогою засобів мистецтва.

**Зміст соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі щодо розвитку  
емоційного інтелекту молодших школярів**

Програма за редакцією <b>О. Савченко</b>	Програма за редакцією <b>Р. Шияна</b>
<i>Турбота про особисте здоров'я та безпеку, реагування на діяльність, яка становить загрозу для власного життя, здоров'я, добробуту та інших осіб</i>	
<p>Пізнання себе, своїх можливостей, здорова і безпечна поведінка. Зовнішність людини. Переваги доброзичливості, чесності.</p>	<p>Можливі загрози з боку людей, правила поведінки та як їх дотримання впливає на безпеку. Чому небезпечно дражнити й залякувати інших. Безпечна поведінка в інтернет-мережі. Розпізнавання та уникнення виявів неповаги і приниження. Правильне реагування на цькування, тиск та приниження. Почуття в різних ситуаціях, зміни емоцій, почуттів, настрою та способи реагування на це. Вплив різних емоцій на почуття власні та інших людей. Вираження почуттів (конфлікт, прощення, довіра, задрість, підтримка). Зміни в тілі залежно від виду настрою.</p>
<i>Визначення альтернатив, прогнозування наслідків, ухвалення рішень з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб</i>	
<p>Стандарти поведінки в суспільстві. Взаємозв'язки між вчинком і наслідком. Моральні норми. Навички співжиття та співпраці. Поведінка в громадських місцях (транспорті, на вулиці, у храмі, в театрі, у бібліотеці). Моральні якості (доброзичливість, правдомовність, щирість, бажання поділитися).</p>	<p>Доступні шляхи задоволення власних потреб. Емпатійне ставлення до інших осіб. Залежність успіху й добробуту від ставлення до навчання, позитивних емоцій. Ціннісне ставлення до спільної діяльності. Прогнозування ймовірних наслідків власних рішень та поведінки в різних ситуаціях шкільного життя (у класі, їдальні, спортзалі тощо). Протидія проявам тиску, неповаги і приниження щодо себе та інших осіб.</p>

Програма за редакцією О. Савченко	Програма за редакцією Р. Шияна
<i>Аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналіз і оцінка наслідків та ризиків</i>	
<p>Риси характеру, що сприяють досягненню успіху в житті, забезпечують дружні стосунки з іншими, повагу (чесність, працьовитість, щедрість, чемність, чуйність).</p> <p>Риси характеру, що заважають досягненню успіху, спілкуванню (лінощі, неухажливість, байдужість, нетоварицькість).</p> <p>Уникнення конфліктів з іншими людьми.</p>	<p>Соціальне здоров'я.</p> <p>Соціальний та духовний складники здоров'я.</p> <p>Психічний та емоційний складники здоров'я.</p> <p>Люди, яким можна довіряти в разі небезпеки для життя.</p> <p>Аналіз власної поведінки для запобігання або зменшення ризику для життя та здоров'я.</p>
<i>Підприємливість та етична поведінка для поліпшення здоров'я, безпеки й добробуту</i>	
<p>Ставлення до інших (товаришування, спільна гра, праця, навчання в групах, у клас. Роль спілкування в житті людини.</p> <p>Культура поведінки.</p> <p>Обговорення різноманітних ситуацій.</p> <p>Правила поведінки в громадських місцях, удома.</p>	<p>Розумове та емоційне здоров'я.</p> <p>Можливість вирішення конфліктів без насильства за допомогою словесних та несловесних засобів.</p> <p>Різні види стосунків між людьми (родинні зв'язки, дружні, ділові стосунки, подружнє життя).</p> <p>Взаємодія з іншими людьми. Ефективне спілкування. Уміння слухати. Знайомство з людьми. Люди з особливими потребами.</p> <p>Толерантність. Дружба і побудова дружніх стосунків. Вплив друзів.</p> <p>Спілкування, щоб висловити емоції та вдячність.</p> <p>Помилки, страх помилки, право на помилку.</p>

Отже, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів є наскрізною змістовою лінією, тобто обов'язковим освітнім результатом, що формується засобами всіх освітніх галузей і слугує показником якісних змін у системі початкової освіти.

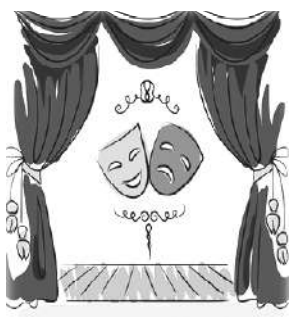
**Навчання ніколи не вичерпує розум.**

Леонардо да Вінчі

### 3.3. Драматизація як провідний метод формування емоційного інтелекту молодших школярів

*Драматизація утворюється з гри, і з моменту запровадження драматизації починається психічне виховання дитини, йде повільне навчання розуміти чужу душу, розвиток великого людського скарбу: симпатії до чужого переживання.*

С. Русова



**Вплив театралізованої діяльності учнів на розвиток емоційного інтелекту.** Значне місце в освітньому процесі у Новій українській школі відведене залученню учнів до сценічної творчості, акторської імпровізації, що забезпечує розвиток емоційного інтелекту, творчого мислення, ініціативності, вміння долати страх, невпевненість. Діти набувають досвіду співпереживання та співчуття під час взаємодії з іншими людьми.

Основна мета застосування театралізованої діяльності в початковій школі в контексті розвитку емоційного інтелекту — вплив на емоційний стан за допомогою керування експресивними виявами, оскільки акторська гра якнайкраще стимулює здатність до контролю емоційної поведінки. Відбувається це в результаті роботи учня над певною роллю і визначення партитури емоцій, які має виражати герой драматизації та, відповідно, учень упродовж акторської гри. Необхідні для ролі емоції створюють за допомогою звернення до емоційної пам'яті, що зберегла реальні емоції минулого, які пережила дитина. Пригадування емоцій відбувається у ситуаціях, наближених до їх виникнення, з якими переживання й пов'язані. У процесі відтворення ситуацій під час репетицій учень поєднує емоційні спогади із сценічними діями за сценарієм, що передбачає інші види реагування на подразники; це й формує досвід керування емоціями. Отже, театралізована діяльність допомагає зрозуміти, що емоція — це відповідь не стільки на реальну подію, скільки на те, як людина її інтерпретує.

Елементи драматизації, інсценізації, різні види театру (див. рис. 3.4) здавна використовують у вітчизняних школах.

Із 2011 року молодші школярі на уроках читання почали ознайомлюватися з таким літературним жанром, як драматургія: читали п'єси, драматизували та інсценували їх фрагменти, проводили театралізовані ігри й ігри за сюжетами літературних творів. Продовження цієї роботи передбачено в типовій освітній програмі за редакцією О. Савченко, а в програмі за редакцією Р. Шияна навчання театралізованої діяльності виокремлено у змістову лінію «Театралізуємо» [85]. Театралізовану діяльність педагоги розглядають як найефективніший спосіб роз-



**Рис. 3.4. Види шкільних театрів для молодших школярів**

витку емоційного інтелекту особистості, оскільки учень повинен упродовж значного часу зображувати характерні особливості свого персонажа, передаючи й одночасно переживаючи його поведінку, емоції, почуття. У процесі підготовки й показу вистави учні засвоюють зразки правильного, емоційно забарвленого мовлення, вживають різні типи висловлювань для вирішення різних комунікативних ситуацій, послуговуються різноманітними вербальними та невербальними засобами виразності. Отримані уявлення, уміння, досвід школярі переносять з ігрової діяльності в життя у реальність.

*Театральне мистецтво є найбільш соціальним, комунікативним та емоційним з усіх видів мистецтв.*

**Становлення і розвиток дидактичної драматизації.** Використання драматизації як дидактичного засобу має давню історію і сягає часів емпіричного введення до шкільної практики XVII–XVIII ст. учнівських драм.

Уперше в історії педагогіки Я.-А. Коменський не тільки створив основи сучасної дидактики, а й почав шукати нові форми навчання. Педагог зайнявся реформою школи, видав чимало підручників для кожного ступеня навчання. У підручниках увесь навчальний матеріал було подано у вигляді сценарію. За Я.-А. Коменським, мета шкільних п'єс — вироблення в учнів навичок гарного мовлення в присутності публіки, бо все, що відбувається в суспільстві, має за образним виразом педагога, характер сцени.

Шкільні театри здавна діяли в багатьох країнах Західної Європи. Теоретичні основи та ретельно розроблені правила театралізованих вистав відображені в роботах Дж. Понтано (Італія), Ю. Скалігера (Франція), Ф. Прокоповича (Росія).

На територію України латинська шкільна драма проникла через Польщу спочатку в Києво-Могилянську академію, опісля — в духовні та світські школи. Вихованці духовних академій поширювали знання про театр і сценічне мистецтво в інших верствах суспільства, завдяки чому вже в перших школах-училищах використовували елементи драматизації в процесі навчання, що охоплювали обрядову й ігрову імітацію реальних дій, показ трудових операцій, інтермедії з діючими особами народного побуту.

Подальша еволюція шкільного театру відбулася на межі XIX – початку XX ст. У цей час почали говорити про те, що американські педагоги та психологи відкрили в дітей «драматичний інстинкт». Драматизацію як метод навчання стали активно запроваджувати в практику викладання різних шкільних дисциплін представники експериментальної педагогіки: американський педагог і психолог С. Холл, французькі педагоги С. Форм і М. Гайяром та ін.

У 1911 році набула поширення праця американського педагога Н. Тічер під назвою «Драматизація як один із методів сучасної школи», де було зазначено, що навчання у школі не враховує «драматичний інстинкт» дитини, а виховна цінність драматичного методу полягає в тому, що діти набувають різноманітних трудових і художньо-практичних навичок, драматизація допомагає зрозуміти особистість іншого, поставити себе на його місце, у результаті чого розвивається моральна воля й формуються правильні моральні стосунки між людьми. За спостереженнями Н. Тічер, драматизація має властивості універсального методу, її краще використовувати у початковій школі, бо на вищих щаблях навчання вона не так уже захоплює учнів. Однак у роботі не описано, як саме застосовували елементи театрального мистецтва, яким чином учитель використовував учнівську драматизацію, як готувався до неї, як проводив тощо.

**Методика Ф. Джонсон щодо застосування драматизації в шкільному навчанні.** Найповніше ці питання висвітлено у праці Ф. Джонсон «Драматизація як метод навчання», оприлюдненій у 1917 році [24].

Фінлей Джонсон була англійською вчителькою, яка на межі XIX–XX ст. працювала у сільській школі змішаного типу, де навчалися діти старшого та молодшого віку. До використання в навчальному процесі нового на той час драматичного методу її спонукало бажання збудити ініціативу школярів, відшукати оригінальні способи організації уроків і зробити навчання цікавим та ефективним. Сутність такого методу Ф. Джонсон убачала в поєднанні викладання навчального матеріалу (вчитель) та його драматизації (школярі). Під драматизацією вона розуміла, що учні емоційно зображають в особах навчальний зміст, і керувалася тим, що дитина швидше розуміє й запам'ятовує те, що бачить і робить. Для організації шкільної драматизації вчителька розробила чіткі вимоги:

– все у грі-драматизації мають створювати самі школярі, адже головним у такому методі є самовиявлення дитини;

– успішність драматизації залежить від рівня розвиненості комунікативних навичок учнів: уміння висловлюватися і слухати партнера, обґрунтовувати та доводити думки, узгоджувати власні дії відповідно до групових, правильно використовувати невербальні засоби спілкування, володіти власним психоемоційним станом тощо;

– стосунки між учителем та школярами мають будуватися на засадах партнерства і взаєморозуміння.

Уперше Ф. Джонсон застосувала метод драматизації під час вивчення історії й поступово стала запроваджувати його на уроках літератури, географії, математики, письма, природознавства тощо.

Розглянемо найцікавіші моделі навчальних занять, побудовані за методом дидактичної драматизації.

На уроках з історії учнівська драматизація розпочалася з інсценізації уривків історичних романів, зокрема твору В. Скотта «Айвенго», а далі поширилася на відтворення в особах літературно неформлених історичних подій та історико-біографічних відомостей. Джерелами для того, щоб учні створили зміст дидактичної драматизації, були підручники, монографічні історичні дослідження, книги, що містили документи й матеріали про кожний період царювання англійських монархів. У перших драматизаціях діти відтворювали діалоги й характеристики персонажів, що виписав автор історичного роману. Поступово це завдання ускладнилося необхідністю доповнювати історичні ситуації, які недостатньо розкрив письменник. Це примушувало дітей звертатися до наукових джерел, самостійно створювати діалоги та розробляти сюжетну драматичну канву, керуючись знаннями про перебіг певних історичних подій. Набутий у такий спосіб досвід надалі дав школярам змогу створювати дидактичні драматизації на будь-які історичні теми, відображаючи стилістику мови, норми поведінки та способи спілкування людей, типові для певної епохи.

Алгоритм конструювання учнівських драматизацій був такий:

- повідомлення теми та перебігу історичних подій;
- кожна група учнів вибирала той чи інший історичний факт і наповнювала його конкретно інформацією;
- інтерпретація навчального матеріалу в драматичній формі: наявність сюжетної лінії, що розвивалася, взаємодія історичних постатей, їхня характеристика в діалогах, малюнках поведінки тощо;
- оформлення розробленого матеріалу у вигляді сценарію;
- розподіл ролей, визначення масовки;
- пошук матеріального оформлення;
- підготовка приміщення і проведення драматизації;
- аналіз виконаної роботи.

До драматизації готувалися в позакласний час та впродовж інших уроків. Наприклад, тексти ролей створювали і переписували на уроках письма, а



фактологічний матеріал шукали під час додаткових занять із самостійного читання та обговорення книг. Такі заняття проводили раз на тиждень, і називалися вони «ранок бібліотек». Саме в бібліотеці учні знаходили багато корисного й цікавого матеріалу для майбутніх «вистав» і виконували основну підготовчу роботу.

Учні Ф. Джонсон цікаво драматизували навчальний матеріал на уроках географії. Один з них проводили у вигляді гри з лялькою, яка ніби подорожувала з Південної Африки до Англії. Уявна мандрівниця просувалася територією різних країн, і діти розповідали про їхні географічні особливості. В Англії лялька «ознайомила» з містами цієї країни, купила подарунки для рідних і «поїхала» додому. Удома вона «розповіла» родині про свою подорож, що дало дітям змогу детально повторити здобуті знання з географії.

Як зазначала вчителька, така форма засвоєння навчального матеріалу настільки сподобалася дітям, що вони навіть запропонували свою конструкцію застосування драматизації на уроці. Дійовими особами гри-драматизації були самі учні, які об'єдналися в групи, що умовно позначали Північний та Південний полюси. Діти виконували ролі мандрівників (дві особи), народів Півночі, звірів цього краю і навіть зображували ландшафт суворого краю полюсів (крижані гори, море тощо). У сюжеті драматизації мандрівники зустрічалися з північними племенами, які розповідали про свої звичаї і спосіб життя та відтворювали їх у певних діях: зіткнення біля берегів Ньюфаундленда айсберга з пароплавом; знайомство з аборигенами-рибалками, які розповідали про економічні, кліматичні, історико-географічні особливості острова Ньюфаундленд.

Щоби школярі засвоювали математичні операції, Ф. Джонсон здійснювала дидактичну драматизацію, що називалася «У крамниці». Різноманітні вимірювання, ознайомлення з масштабом діти засвоювали шляхом драматизації, основою якої була імітація роботи в полі: вимірювання і планування уявного поля, підрахунок прибутку від вирощеної пшениці тощо. З вимірюванням рідини діти ознайомилися в драматизації на тему «Молочна ферма».

Технологія дидактичної драматизації на уроках математики була подібна до методики організації сюжетно-рольових ігор, які активно впроваджували у минулому столітті в радянській педагогіці. Різниця лише в тому, що у дидактичній драматизації з математики домінантою були не тільки соціальні відносини, а й навчальний матеріал. Спосіб його програвання у ролях, який запропонувала англійська вчителька, був цікавою, емоційно насиченою канвою, що сприяла підвищенню мотивації школярів виконувати сухі, одноманітні математичні операції.

Не менш цікавими були дидактичні драматизації, котрі використовували у школі на уроках письма. Цінність цих форм засвоєння та відпрацювання навчального матеріалу полягала в тому, що учні не тільки тренувалися у письмі та епістолярній творчості, а й засвоювали способи спілкування. Зав'язка змісту дидактичної драматизації була простою: купцеві потрібний конторник, і він давав

оголошення в місцеву газету. Школяр, який виконував роль купця, голосно промовляв і одночасно записував текст, що сам створив, усі діти також писали під диктовку цей текст. Записане оголошення поштар приносив до газети, де «головний редактор» її прочитував, щось виправляв і передавав до друку. Виготовлену газету (переписаний на окремих аркушах текст) школярі розносили тим, хто виконував роль безробітних. Ці діти (найчастіше — три особи) писали резюме, які передавали в контору купця, де він ознайомлювався з кореспонденцією та приймав на роботу помічника. До аналізу резюме вчителька залучала всіх учнів класу, які оцінювали правопис, стиль і каліграфію. Після закінчення драматизації вчителька відкривала дошку, на якій також були записані всі тексти, створені впродовж уроку, і висловлювала зауваження щодо їх якості. За такою технологією на уроках письма проводили драматизації з різними сюжетними лініями та дійовими особами, а саме: мандрівники, які внаслідок корабельної трощі потрапили на незаселений острів і змушені були давати про себе звістку коротко та зрозуміло на клаптиках паперу; листування друзів або мандрівників; гра в газету і друкарню тощо.

Отже, досвід англійської вчительки Ф. Джонсон переконливо свідчить, що учнівська драматизація може значно підвищити рівень зацікавлення навчанням, сприятиме формуванню досвіду використання знань у виконанні конкретних комунікативних завдань чи проблемних ситуацій, і її доцільно ефективно впроваджуватися у шкільну практику.

**Сучасні методичні надбання в царині використання дидактичної драматизації.** Нинішні педагоги дедалі більше схиляються до того, що значне місце в навчанні молодших школярів посідає драматизація, яка активізує резервні можливості організму, стимулює здатність до творчості, активно впливає на царину почуттів та емоцій, а перевтілення дітей у казкових персонажів допомагає їм бути безмежно вільними, створювати і відчувати таке, що раніше залишалося недоступним.

Особливості застосування елементів театралізації на уроках іноземної мови для розвитку симулятивного спілкування експериментально визначила В. Самарич [73]. Акти реальної комунікації учні відтворювали в ситуаціях, у яких виконували різні соціальні ролі, зображуючи уявних персонажів і реалізуючи їхні комунікативні наміри. Основними методами навчання послужили драматизація, скетч та рольова гра. У грі школярі втілювали знайомий їм сюжет, що слугував канвою для імпровізації, в яку вони вплітали нові сюжетні лінії, вводили додаткові ролі, змінювали кінцівку. На думку дослідниці, якщо учні точно відтворюють текст художнього твору за ролями, це не є грою. Ігровою така діяльність стає лише тоді, коли діти інсценують сюжет, який вони створили самостійно, або коли фрагмент твору учні відтворюють вільно, у власній інтерпретації передаючи взаємодію героїв.

Методику навчання дітей складати сюжети для вистав розробила Н. Водолага [12]. Процес колективного сюжетоскладання починається із створення основної сюжетної лінії, яка передбачає визначення образів персонажів та розгорнутої

картини подій, що з ними відбуваються. Далі діти колективно створюють початок подій і за допомогою запитань складають основну й завершальну частини сюжету. Кожна дитина має право висловити своє бачення розгортання подій, після чого обирають найцікавіший варіант. Кожну частину сюжету обов'язково цілісно проговорюють. Наприкінці учні визначають, який фрагмент сюжету кожна група відобразатиме.

Окрім того, учні можуть складати сценарії за допомогою комбінування сюжетів різних творів, казок, мультфільмів, доповнюючи їх новими персонажами, діалогами, подіями. Вибір сюжету залежить від конкретних освітніх завдань.

Молодші школярі можуть самостійно організовувати та здійснювати театральну-ігрову діяльність, узгоджуючи діяльність усіх учасників гри, справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам. Необережне втручання вчителя може перетворити гру на звичайне навчання, без дитячої творчості, ініціативності й вигадливості. У зв'язку з цим С. Русова зазначала, що заздалегідь вивчені ролі для драматизації перетворюють її з гри на вправу, що сприяє збагаченню словника дітей, натомість дитяча інтерпретація сюжету формує в них уміння творчо добирати правильні слова та поведінку для різних комунікативних ситуацій.

**Форми дидактичної драматизації.** У педагогіці описано різні види дидактичної драматизації як ефективної форми та методу навчання, серед яких — імпровізація, пантоміма, рольова драматична гра, симуляція, театралізація, імпровізована вистава за власним сценарієм, театральні проекти тощо (див. рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Види дидактичної драматизації для початкової школи**

Розглянемо докладно зазначені форми дидактичної драматизації.

**Драматичні ігри та ситуації.** Це найпростіші форми драматизації, що ґрунтуються на виконанні дій та готують учнів до участі у складніших формах.

Вони є короткими й можуть бути проведені на будь-якому етапі уроку, найчастіше їх використовують як розминку перед вивченням нової теми. Це може бути зустріч із Чомусиком, котрий потрапив у скрутну ситуацію й шукає в дітей допомоги; з казковими героями, що пропонують учням творчі завдання; навчання у «лісовій школі» разом із звірятками; пошук виходів з числових лабіринтів; розмова з листоношею; керування ляльками-ведучими, які виконують роль учителя; уявне перевтілення в героїв казки, щоби потрапити до чарівної країни тощо.

**Пантоміма** — це драматизація без використання вербальних засобів. Образ персонажа створюють за допомогою пластики тіла, а емоції виражають мімікою, жестами, позою, рухами. Пантоміму можна використовувати на всіх етапах уроку. На його початку школярі можуть зобразити свій сонний настрій зранку, потім — емоції від зустрічі з друзями, окремо — з учителем, а також очікування, сподівання від уроку. Наприкінці уроку доцільно запропонувати учням оцінити за допомогою пантоміми роботу під час уроку. Мімікою та жестами учні показують сум через те, що погано вдалося виконати щось під час уроку або щось не зрозуміли, радісною усмішкою, оплесками — радість від власних успіхів тощо.

**Рольова драматична гра.** Її мета — допомогти учням зрозуміти емоції, почуття, настрої, поведінку героїв, ролі яких вони виконують. Цим рольова драматична гра відрізняється від простої рольової гри. Адже якщо в рольовій грі учасники діють у стандартних ситуаціях повсякденного життя і виконують такі ролі, як-то: пасажира, лікаря, бібліотекаря тощо, то в рольових драматичних іграх у персонажів визначено стать, вік, соціальний чи сімейний статус, окремі особистісні характерні якості. Крім того, у рольовій драматичній грі персонажі діють у проблемних або навіть у конфліктних ситуаціях. Такі ситуації недоцільно використовувати як розминку перед вивченням нової теми. Навпаки, їх використовують на основному й завершальному етапах уроку для узагальнення і закріплення отриманих знань та умінь. Ролі учням учитель добирає лише позитивні, такі, що діти будуть виконувати із задоволенням.

**Симуляція.** Цей вид драматизації ще називають театралізацією. Вона ґрунтується на певній події, у якій діятимуть учасники гри. Усі вони мають бути обізнані з проблемою і роллю та обов'язками, що виконуватимуть. Підготовка до гри-симуляції може займати кілька уроків або здійснена в позаурочний час. Результатом такої роботи є вистава на основі літературного твору або за власно створеним сценарієм.

**Імпровізація.** Це завжди щось непередбачуване, неочікуване, тобто гра, яку не планують заздалегідь і спеціально до неї не готуються. Імпровізація як засіб розвитку емоційного інтелекту має на меті підготувати учнів до виконання нестандартних завдань у

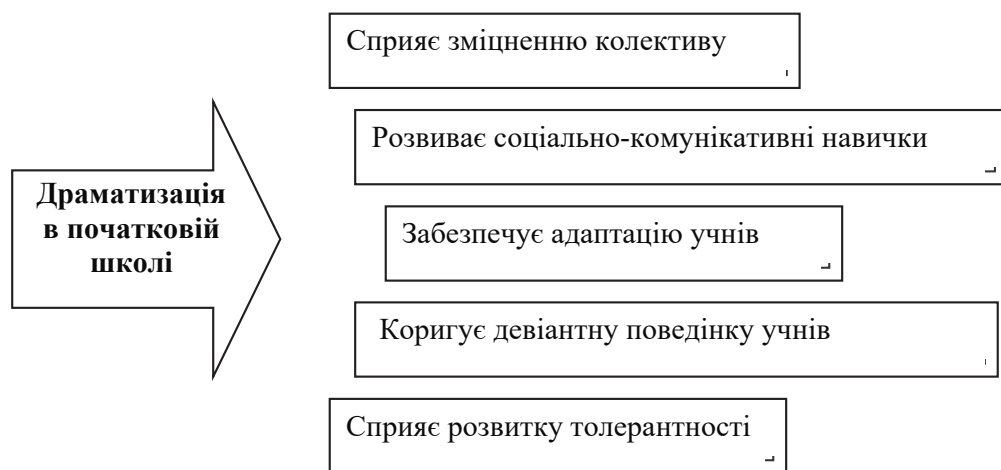
*Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина у грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...*

А. Макаренко

нестандартних ситуаціях. Не маючи часу на підготовку, школярі ознайомлюються зі своїми ролями перед самим початком роботи. Учитель готує для імпровізації перелік ситуацій для розігрування. До прикладу, гра-мандрівка вулицями Липовою, Яблуневою, Вишневою, Калиною, де учні-дерева розповідають про себе; або подорож різними мистецькими країнами, де учні знайомляться з видатними пейзажистами, портретистами, скульпторами або композиторами, ролі яких самі й виконують, та слухають музичні твори останніх, добираючи відповідно до настрою вірші чи картини перших. Під час «подорожі» діти пізнають новий художньо-естетичний матеріал, виконують творчі завдання, спрямовані на розвиток самостійного творчого, образного мислення, уяви, фантазії, переживають нові пізнавальні та естетичні емоції, що допомагає надовго запам'ятати навчальний матеріал, мотивує до самостійного пошуку додаткової інформації за темою уроку.

**Театральний проєкт.** Участь учнів у театральному проєкті передбачає цілісний процес підготовки, репетицій та влаштування вистави для глядачів.

Усі види та етапи драматизації — і підготовка, і вистава як результат — є важливими для формування всіх компетентностей учнів, у тому числі емоційного інтелекту як складової життєвих компетентностей, оскільки впродовж підготовки до театального дійства та участі в ньому учні набувають соціально-комунікативного досвіду, розвивають навички емпатійного ставлення до всіх учасників командної роботи, що впливає на адаптацію та підвищення самооцінки учнів, сприяє зміцненню колективу (див. рис. 3.6).

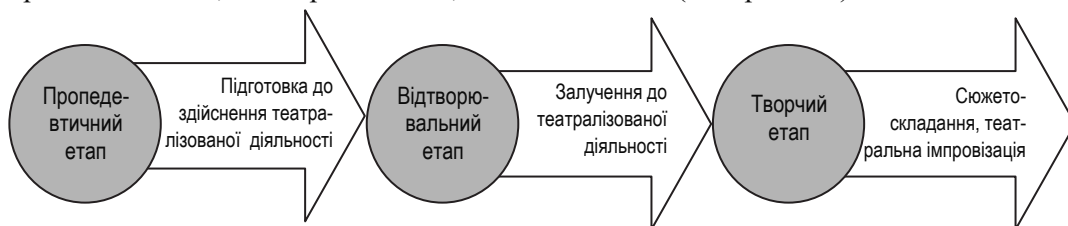


**Рис. 3.6. Вплив дидактичної драматизації на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів**

**Методика організації театралізованої діяльності в початковій школі.** У наукових джерелах драматизацію розглядають з двох боків: як процес і як діяльність. Для реалізації діяльнісного компонента необхідно окреслити мету, спланувати покрокове наближення до неї та проаналізувати результати цієї діяльності. Процесуальний компонент драматизації передбачає прийняття відповідної ролі, здійснення певних дій для функціональної реалізації ролі, виконання певних дій з ігровими предметами, що є заміниками реальних речей, реальну участь у встановленні стосунків між персонажами гри. І хоча розігрування сюжету є умовним відтворенням дійсності, навички емоційної комунікації розвиваються й формуються як справжні для подальшого відтворення у реальних життєвих ситуаціях.

У шкільній дидактичній драматизації найважливішим є саме процес, а не результат. Тобто вистава на сцені перед глядачами має бути красивим кінцевим результатом цілеспрямованого і тривалого навчання комунікації, здатності досягати мети в процесі спілкування, застосовуючи різноманітні можливості вербальних та невербальних засобів, що швидко змінюються відповідно до різних сюжетних ситуацій сценарію.

Наведемо приклади організації і проведення такого цілеспрямованого поетапного процесу навчання з використанням театралізованої діяльності з поступовим ускладненням навчального матеріалу за трьома етапами: пропедевтичним, відтворювальним, моделювальним (див. рис. 3.7).



**Рис. 3.7. Поетапний процес цілеспрямованого застосування дидактичної драматизації в освітньому процесі початкової школи**

**I. Пропедевтичний етап** передбачає підготовку учнів до театралізованої діяльності в освітньому процесі. На цьому етапі доцільно використовувати найпростіші форми драматизації: драматичні ігри та ситуації, пантоміму, рольові ігри.

Наведемо приклади такої роботи.

*Форма роботи:* драматична гра-імітація «ТСН» за участю ляльок-журналістів, якими маніпулює вчитель.

*Мета:* у спрощеному вигляді проілюструвати учням процедуру роботи телевізійної студії, використовуючи ляльок-дикторів, ляльок-спеціальних кореспондентів, ляльок-телеглядачів; підготувати їх до майбутньої гри-імітації «ТСН».

**Театр повчає так, як цього не зробити товстій книзі.**

Ф. Вольтер

*Завдання:* розвивати фонематичний слух, увагу, уяву, спостережливість; формувати вміння слухати і чути, вступати у діалог та підтримувати його; виховувати культуру спілкування.

*Обладнання:* макет телевізора, мікрофон, ляльки, мультимедійний диск «ТСН» з музичними і графічними заставками новин, конспект «новин».

*Алгоритм роботи на уроці:*

1. Після музичної заставки ТСН учитель, сидячи за макетом телевізора, за допомогою ляльки-диктора вітається з учнями-телеглядачами, відрекомендується та повідомляє тему і мету уроку.

2. Лялька-диктор оголошує кожне завдання (вид роботи).

3. Лялька-кореспондент пояснює завдання (новий матеріал).

4. Закріплення нового матеріалу (виконання вправ) за участю ляльок-журналістів.

5. Лялька-кореспондент перевіряє виконане завдання — у формі інтерв'ю з учнями-телеглядачами або репортажу з місця подій за допомогою ляльки-диктора (у формі «телемосту»).

6. Підбиття підсумків уроку:

а) діалог ляльки-кореспондента з учнями-телеглядачами;

б) монолог ляльки-диктора про якість роботи, що виконали учні.

7. Лялька-диктор повідомляє домашнє завдання, що, крім навчального, планового за темою уроку, містить і спеціальне — з пропедевтики комунікації: поспостерігати за роботою дикторів та спеціальних кореспондентів ТСН (вимова, манера поведінки, міміка, жести), уявити себе диктором або спеціальним кореспондентом і спробувати коротко (стисло) переказати зміст новин чи якусь цікаву новину своїм рідним або друзям.

8. Учні аналізують роботу, що виконали «журналісти» (вимова, міміка, жести, манера поведінки, логічність побудови речень).

**II. Відтворювальний етап** має на меті залучення школярів до театралізованої діяльності, допомога їм для її організації та проведення. Відбувається перехід від рольових ігор до рольових драматичних ігор на основі знайомих дітям сюжетів із власного життя, казок, літературних творів, кінофільмів. Молодші школярі спроможні здійснювати театральну-ігрову діяльність у формі ігор-симуляцій із сюжетом, що задав учитель. Педагог добирає проблемні ігрові завдання, допомагає в плануванні діяльності, організовує попередню мовленнєву роботу, разом з дітьми створює ігрове середовище. Наведемо приклад роботи на відтворювальному етапі залучення учнів до театралізованої діяльності.



*Форма роботи:* гра-симуляція «ТСН» з використанням сценаріїв, що підготував учитель.

*Мета:* залучити учнів до участі у гри-симуляції «ТСН».

*Завдання:* розвивати навички публічного мовлення; навчити використовувати різні форми підготовки до публічного виступу, а саме: читання тексту конспекту, проголошення тексту, вивченого напам'ять; формувати комунікативні вміння: ввічливо ставитися до співрозмовника, цінувати й розуміти іншу людину; дбайливо ставитися до слова, вміло та доречно використовувати його у власному мовленні; правильно, точно і переконливо висловлювати думку під час діалогу, монологу; керувати голосом: змінювати силу, темп мовлення, надавати голосу різних емоційних відтінків залежно від мети спілкування; працювати у команді.

*Обладнання:* макет телевізора, мікрофон, ляльки, мультимедійний диск «ТСН» з музичними і графічними заставками новин, конспект «новин».

***Театральне мистецтво, оперуючи такими засобами, як рух, слово, звук, використовуючи й ще засоби інших мистецтв, найбільше захоплює і глядачів, і виконавців, а також є найзрозумілішим для дітей.***

М. Розенштейн

Під час перевірки домашнього завдання варто узагальнити знання дітей про функціональні обов'язки дикторів та кореспондентів ТСН (працівників телебачення) і перевірити їхні вміння, необхідні для відтворення у спрощеному вигляді процедури роботи ТСН.

Підготовку до гри організують таким чином.

1. Об'єднання дітей у групи, що складаються з п'ятьох осіб, із урахуванням їхнього бажання; пропонування дітям сісти по колу — «пліч-о-пліч».

2. Повідомлення дітям ролей, які вони мають розподілити між собою і виконувати під час групової роботи: головний редактор (керівник групи), диктори, спеціальні кореспонденти ТСН (доповідачі).

3. Роздавання кожній групі карток із конкретними завданнями та інструкціями (правилами) щодо організації групової роботи й роботи «студії ТСН» і спонукання до обговорення завдань. Під час обговорення в групах завдань необхідно допомагати учням.

Підсумки гри підбивають таким чином.

1. Пропонують керівникам груп (головним редакторам) повідомити результати роботи; дізнаються в учнів, чого вони навчилися.

2. Коментують роботу груп щодо навчальних результатів та організації процедури групової діяльності.

3. Пропонують продовжити гру в класі чи вдома самостійно і результати колективної діяльності показати під час уроків.

Наведемо приклади завдань за сценарієм гри-симуляції до уроку літературного читання на тему «У рідному краї і серце співає».

1. Завдання для диктора ТСН: почніть випуск новин, використовуючи такий текст:

– *Перше жовтня. П'ятниця. Якою її побачили журналісти ТСН упродовж наступної пів години. У студії Островський Влад. Вітаю вас!*

*Коли ви були маленькі та не вміли говорити, то мами, бабусі забавляли вас дитячими пісеньками. Я впевнений, що ви їх одразу згадаєте, тільки-но почувте.*

*(Учні-телеглядачі слухають запис пісеньки-забавлянки «Сорока-ворона»)*

– *Пісня — то дума народу, великий його скарб. Пісня супроводжує людину протягом усього життя. Сьогодні у випуску новин з деякими дитячими пісеньками нас ознайомлять наші журналісти. Отже, зараз на зв'язку зі студією наш спеціальний кореспондент Анна Павлюк. Вам слово.*

2. Завдання для спеціального кореспондента ТСН: ознайомте учнів-телеглядачів з пісенькою «Добрий вечір, зайчику» у формі інтерв'ю із «жителькою села», використовуючи наступний текст і запитання:

– *Доброго дня! Зараз ми перебуваємо на Прикарпатті в Городенківському районі, де дотепер побутують коліскові пісеньки — перлини української мови. Про такі перлини, шановні телеглядачі, ми поговоримо з місцевою жителькою пані Ганною.*

*Запитання:*

*а) Пані Ганно, які коліскові пісеньки найчастіше співають своїм дітям та внукам у вашому селі?*

*б) Яка улюблена коліскова вашого внука?*

*в) Чи могли би Ви нам її заспівати?*

*— Дякую Вам за душевне виконання коліскової!*

*Анна Павлюк. Городенківщина. Канал «1+1». ТСН.*

3. Завдання для учениці, яка виконує роль «жительки села»: відповісти на запитання кореспондентки ТСН і заспівати коліскову пісеньку «Добрий вечір, зайчику».

*Відповіді:*

*а) Найчастіше у нас співають такі коліскові, як «Ой люлі, ой люлі», «Тиха нічка теплесенька», «Кукуріку, півнику»;*

*б) Мій онук найбільше любить слухати коліскову «Добрий вечір, зайчику»;*

*в) Так, я зроблю це з радістю.*

Для гри-симуляції до уроку української мови на тему «Українська мова як державна» завдання можуть бути такі.

Завдання для диктора ТСН: підготуйте та проведіть «телеміст» з учнями-телеглядачами для підбиття підсумків «новин», використовуючи такі питання та вислови відомих людей:

*1. Пригадайте старі й нові слова української мови, які ви вживали сьогодні на уроці.*

2. Чому деякі слова зникають з ужитку, а деякі з'являються? (Окремі слова зникли зі сучасної української мови тому, що їх витіснили слова на означення нових предметів, знярядь праці.)

3. Для чого нам потрібно добре знати українську мову? (Без знання української мови ми не зможемо, коли станемо дорослими, успішно працювати за будь-якою спеціальністю, бути державними діячами. Та, взагалі, де б в Україні нам не довелося жити і працювати, скрізь треба знати й любити українську мову.)

4. Продовжіть речення:

«Українська мова — ...» (державна мова України).

«У народу немає більшого скарбу, як... (його мова)».

(Ю. Мушкетик)

«Вивчайте, любіть свою мову, як... (світлу Вітчизну, любіть!)»

(В. Сосюра)

Для уроку розвитку мовлення завдання можуть бути такими.

Для диктора-синоптика: підготуйте прогноз погоди та ознайомте з ним телеглядачів, використовуючи відеоролик (малюнок) і опорні словосполучення:

*Початок осені, гарна погода, небо голубе, сонце яскраво світить, тепло, температура +20 градусів вище нуля, листя на деревах зелене і жовте.*

**III. Творчий етап** передбачає залучення дітей до створення театральних проєктів із самостійним складанням сюжетів та сценаріїв гри, навчання театралізованої імпровізації. Наведемо приклад роботи на моделювальному етапі залучення молодших школярів до театралізованої діяльності.

**Форма роботи:** гра-симуляція «ТСН» з використанням сценаріїв, що діти зробили самі.

**Мета:** спонукати учнів до створення власного сценарію гри-симуляції «ТСН», підготовки та відтворення її на уроках.

**Завдання:** закласти підґрунтя для свідомого творчого ставлення до спілкування; формувати комунікативні вміння: вибирати стиль, форму висловлювання залежно від мовленнєвої ситуації; дбати про правильну, чітку вимову, багатство, виразність мовлення; дотримуватися правил вербального і невербального етикету; визначати комунікативні наміри своїх співрозмовників, оцінювати міру їх реалізації під час спілкування.

**Обладнання:** макет телевізора, мікрофон, ляльки, мультимедійний диск «ТСН» з музичними та графічними заставками новин, конспект «новин».

Завдання на цьому етапі мають бути творчими.

До прикладу, завдання для диктора ТСН: підготуйте початок новин на тему «У світі казки чарівної!», в якому ви маєте привітати телеглядачів, відрекомендувати себе та колег-журналістів, повідомити тему і мету новин.

Завдання для юних журналістів: підготуйте підсумок новин на тему «Загадковий світ птахів», використавши цікавий матеріал, наприклад: уривок із

твору В. Сухомлинського «Сонячний Птах», прислів'я та цікаві відомості про лелек з дитячої енциклопедії.

Завдання для кореспондентів ТСН: підготуйте та проведіть «телеміст Київ — Івано-Франківськ» на тему «Моя сім'я»:

1. Ознайомтеся з поданим аудіозразком тексту.

2. Виберіть та підготуйте кількох учнів для участі в «телемісті», які мають розказати про себе та свою сім'ю.

3. Складіть, користуючись зразком тексту, свій варіант розповіді.

4. Проведіть «телеміст» у «студії» (класі) на уроці української мови.

Таким чином, використання драматизації в освітньому процесі розвиває здатність сприймати життя як воно є і себе в цьому житті як людину, що активно переживає та яскраво виражає свій емоційний стан. Драматизація творчо розвиває різноманітні здібності особистості: мовлення, інтонацію, уяву, спостережливість, увагу, асоціативне мислення, емоції, розвиває симпатію, співпереживання та співчуття, здатність перевтілюватися в інших і, отже, розуміти їхні вчинки й почуття, відчувати їхні радощі та страждання. Отже, у драматичних та рольових іграх, імпрровізаціях, симуляціях і театральних проектах успішно формується емоційний інтелект молодших школярів.

***Не можна позбавляти учнів радісного духовного життя. Воно повноцінне лише тоді, коли дитина живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості.***

В. Сухомлинський

### **3.4. Дослідницький підхід як засіб формування емоційного інтелекту молодших школярів**

**Навчання через дослідження — необхідна умова Нової української школи.** Емоції та емоційний інтелект — головні чинники розвитку пізнавального інтересу, відтак емоційна освіта — принципово новий елемент реформування освіти в усьому світі, що допомагає їй здобувачам успішно соціалізуватися в сучасному суспільстві.

Реформа шкільної освіти в Україні та Концепція розбудови Нової української школи законодавчо затвердили інноваційні підходи до організації освітньої і навчально-пізнавальної діяльності учнів [37]. Реальністю стало те, що вже з початкової школи учнів навчають здобувати знання самостійно, спостерігаючи за змінами у житті та досліджуючи ті реалії, що є в колі їхніх життєвих інтересів, адже вміння і навички пошукової діяльності потребують не лише ті, чиє життя вже пов'язане з науковою діяльністю, — вони необхідні кожній людині. У чинних типових навчальних програмах для початкової школи назви багатьох змістових ліній ґрунтуються на понятті «досліджуємо»: «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Математичні задачі та дослідження», «Я пізнаю природу».

Важливим збудником активної пізнавальної діяльності є інтерес. Саме пізнавальний інтерес формує внутрішній мотив до навчання, і найбільший інтерес викликає те, що максимально розвиває самостійність, збуджує думку, спонукає «поламати голову» над пошуком правильного результату.

Доцільно зазначити, що потреба в пізнанні навколишньої дійсності — біологічна потреба дітей 6–10 років. Постійний прояв їхньої дослідницької активності, потяг до експериментування та спостереження, самостійного пошуку нових відомостей про світ, допитливість

***Учень має сприймати істину не як готовий результат, а повинен відкрити її. Поганий учитель подає істину, а справжній — навчає знаходити її.***

А. Дистервег

— нормальний природний стан дитини молодшого шкільного віку. Саме така внутрішня готовність до пізнання через дослідження породжує дослідницьку поведінку і створює умови для дослідницького навчання. Також навчання через дослідження розглядають

у сучасній освітній практиці не лише як один з ефективних для учнів способів пізнання навколишньої дійсності, а й як засіб забезпечення емоційності навчання задля підвищення його ефективності.

**Сутність дослідницького навчання молодших школярів.** Дослідницький, або евристичний, спосіб навчання використовували ще з часів Сократа. З кінця XIX сторіччя за ініціативи А. Дистервега в педагогіці активно обговорювали різні форми цілеспрямованого залучення учнів до самостійної дослідницької діяльності. Тоді, на відміну від догматичного навчання, для застосування досліджувального способу навчання, який ще називали розвивально-творчим, вимагали враховувати дві умови: самостійне засвоєння знання про предмет і уміння застосовувати здобуті знання.

У сучасній школі дослідницька діяльність учнів — це освітня технологія, що використовує навчальне дослідження як головний засіб. Вона передбачає, що учні виконують навчальні дослідницькі завдання із завчасно невідомим рішенням, які спрямовані на створення уявлень про об'єкт або явище навколишнього світу під керівництвом спеціаліста — керівника дослідницької роботи.

На думку О. Марченко, учнівська дослідницька діяльність — це творчий процес, під час якого взаємодіють два суб'єкти (учитель та учень) з метою пошуку відповіді на невідоме, у ході якого між ними відбувається трансляція культурних цінностей і, як результат, формується світогляд [45]. Учитель у такому разі виступає організатором умов для дослідницької діяльності, що стають поштовхом до формування в учня внутрішньої мотивації розв'язувати будь-яку наукову чи життєву проблему з творчої, дослідницької позиції.

Головна мета дослідницького навчання — формування в учня готовності та здатності самостійно, творчо опановувати нові способи діяльності в будь-якій галузі людської культури.

Дослідження — це особливий різновид розумової діяльності людини, процес пізнання навколишнього світу, здобуття і накопичення знань про нього. Для здійснення дослідження необхідно бути обізнаним зі способами пізнання. Розумова діяльність є провідною у процесі дослідження, оскільки реальність потрібно сприймати, розуміти й пояснювати, а джерелом та основою дослідження служить інтерес, тобто прагнення до пізнання.

*Якщо людина чогось не знає, це означає, що вона не знає, яким способом про це можна дізнатися.*

Р. Декарт

Навчальне дослідження суттєво відрізняється від наукового, оскільки його метою є не виробництво нових знань, а практичне опанування учнями певним досвідом навчально-пізнавальної діяльності, підвищення мотивації до її здійснення, активізації власної позиції учня до набуття освіти й самостійне здобуття знань, необхідних для виконання наміченого завдання.

В енциклопедичному словнику зазначено, що навчальне дослідження — один з видів дослідження, складова дослідницького методу навчання, і воно передбачає організацію пошукової творчої діяльності учнів шляхом окреслення нових для них проблем і проблемних завдань. У процесі дослідницької діяльності учнів відбувається лише перевірка наукових знань або теорій.

Основними характеристиками навчального дослідження є:

- позначення в навчальному матеріалі проблемних моментів, що можна розглядати різноаспектно, та подальша організація процесу навчання, в центрі якого перебуває розгляд таких проблемних моментів, тобто подача нового матеріалу на засадах проблемного навчання;
- формулювання проблеми для розгляду в процесі навчання та кількох версій її розв’язання, тобто розвиток навички пошукової діяльності;
- формування навичок роботи з першоджерелами для збору необхідного матеріалу і розв’язання проблеми;
- робота з першоджерелами, фактами, «свідченнями» для розроблення версій;
- розвиток уміння аналізувати факти та свідчення для прийняття однієї версії з поданих гіпотетично як єдино правильної.

Вказуючи на спільні риси навчального й наукового досліджень, С. Омельчук зазначає, що і те, і те дослідження мають етапність, теоретичний і емпіричний характер, можливість індивідуального (самостійного) та колективного, а також парного, групового проведення дослідження [59].

**Організація дослідницької діяльності в початковій школі.** Навчальне дослідження як складова емоційної освіти в сучасній українській школі має на меті формування в молодших школярів міцної мотиваційної основи для навчання, пізнавального інтересу для отримання нового знання з навчального предмета, накопичення таких знань для подальшого їх використання у різноманітних видах діяльності, оволодіння способами пізнання істини, розвиток розумових здібностей.

Науковці по-різному визначають етапність навчального дослідження. За основу беруть зазвичай, наукову методологію пізнання, але мету визначають інакше.

Дж. Дьюї як один із фундаторів дослідницького навчання виокремив п'ять етапів пошукової навчальної діяльності, а саме:

- 1) відчуття труднощів під час виконання завдання;
- 2) виявлення й формулювання утруднень;
- 3) передбачення можливих способів усунення труднощів, тобто формулювання гіпотези;
- 4) формулювання висновків, тобто логічна перевірка гіпотези;
- 5) подальші спостереження й експерименти, що дають змогу підтвердити чи спростувати гіпотезу, дійти висновку, з позитивним чи негативним твердженням.

Науковець О. Савенков дотримується сучасного погляду на здійснення навчального дослідження і пропонує більш розгорнуту модель його організації та проведення (див. рис. 3.8):



**Рис. 3.8. Модель організації та проведення навчального дослідження в початковій школі**

- 1) актуалізація проблеми, що передбачає її виявлення й обговорення на пряму майбутнього дослідження;
- 2) інкубаційний період, коли формулюють основні питання, відповіді на які потрібно знайти;
- 3) вибір теми дослідження і найточніше окреслення його меж;
- 4) формулювання гіпотези чи гіпотез, у тому числі провокаційних;
- 5) вибір способів дослідження;
- 6) вироблення методики проведення дослідження;
- 7) збір та фіксування набутих знань;



- 8) аналіз і узагальнення отриманих матеріалів за допомогою їх структурування;
- 9) підготовка звіту, висвітлення результатів дослідження;
- 10) доповідь та відповіді на запитання;
- 11) обговорення підсумків здійсненого дослідження. Рефлексія [71].

**Методика організації учнівського дослідження.** Успіх учнівського дослідження залежить від його організації. Розглянемо докладно особливості методики організації дослідницької діяльності в початковій школі.

**Визначення проблеми дослідження.** Пошукова проблема — це питання, що потребує дослідження, вивчення і передбачає набуття нових знань, умінь, досвіду. Проблема навчального дослідження визначають відповідно до об'єкта дослідження, що впливає з теми уроку або повсякденного життя учнів. Важливо, щоби проблема майбутнього дослідження була актуальною для дитини, тобто передбачала можливість використання знань, результату пошукової роботи у власній практичній діяльності. Дослідження дитина повинна виконувати добровільно і мати для цього необхідні засоби й матеріали. Проблема дослідження може впливати з учнівської ідеї, може бути визначена за допомогою «мозкового штурму», проблемної ситуації або навідних запитань учителя. Головне — підвести до вибору проблеми так, щоб учні вважали це своїм рішенням.

Проблема дослідження на основі учнівської ідеї може виникнути під час екскурсій, розв'язання математичних задач, читання літературних творів тощо і ґрунтуватися на запитаннях дітей, на які вони самостійно не можуть відповісти. Із запитання про невідомих птахів, котрі прилітають на зиму, коли інші птахи відлетіли, народжується ідея дізнатися більше про птахів свого краю; із запитань, що виникли після велозмагань, виникає ідея дізнатися більше про велосипеди й параметри найшвидшого з них тощо. Цікаво й корисно буде учням дослідити також такі проблеми: «Чому течуть сльози?»; «Що зробити, щоби із тобою подружилися?»; «Що насправді відбувається за лаштунками лялькового театру?»; «Чи є зв'язок між здоров'ям та усмішкою?»; «Як довго можуть прожити в «Рукавичці» її мешканці разом?» та інші.

Навчитися висловлювати ідеї допомагає прийом «мозковий штурм», під час якого учні озвучують усі можливі й неможливі ідеї, після обговорення яких об'єднуються в групи й вирішують, яку ідею розроблятиме далі їхня група.

Навідні запитання для визначення проблеми дослідження можуть бути такі:

- Що тебе найбільше цікавить?
- Чи знаєш ти, для чого тобі це може знадобитися?
- Про що хочеш ще більше дізнатися?
- Давайте дослідимо й дізнаємося, чи все ми знаємо про... .

**Формулювання основних запитань, відповіді на які потрібно знайти.** На цьому етапі колективної підготовки до дослідження необхідно допомогти учням визначити зміст їхньої майбутньої роботи. Підхід має бути обов'язково індивідуальним та диференційованим, щоб підштовхнути кожного учня до

розкриття в повному обсягу власного інтелекту. Потрібно взяти до уваги, у якій царині дитина почувається сильнішою і може максимально реалізувати себе як дослідник, здобути нові корисні знання, уміння, досвід. Завдання вчителя на цьому етапі — максимально підвищити пізнавальний інтерес учнів до здійснення дослідження, показати оригінальні, несподівані напрями пошуку, дати змогу нетрадиційно поглянути на звичайні предмети та явища. Для цього можна провести проблемну бесіду, цікаву розповідь, показати відео, навести факти із життя тощо. Така робота допоможе учням визначитися з тими питаннями, на які вони шукатимуть відповіді в межах обраної проблеми і теми дослідження.

**Вибір теми дослідження.** У темі має бути відображена незвичність, нетрадиційність напряму пошуку, але вона має бути доступною для відповідної вікової групи учнів. Одну й ту саму проблему можна по-різному розв'язувати на різних етапах навчання, тому тему потрібно формулювати так, щоб можна було виконати її за відповідний час.

**Здатність відчувати сум — одна з властивостей справжньої людини. Той, хто позбавлений почуття суму, такий же жалюгідний, як і людина, що не знає радості або втратила почуття смішного.**

К. Паустовський

Наприклад, такі теми для дослідження: «Я — у дзеркалі»; «Печаль і радість завжди поруч»; «Справжні актори лялькового театру»; «Завітаємо в «Рукавичку» тощо.

**Формулювання гіпотези.**

Гіпотеза — це передбачення, здогадка, ще не доведена логічно, яку можна реалізувати за певних умов. Для пошуку цих умов і здійснюють дослідження. Зазвичай, гіпотезу формулюють за допомогою слів «припустимо», «стане можливим за таких умов», «якщо...», «то...», «передбачаємо, що» тощо. Наведемо приклади можливих гіпотез:

– якщо між мешканцями «Рукавички» дружні стосунки, то вони можуть жити разом, скільки забажають; якщо стосунки погані, то звірята швидко порозбігаються, тому потрібно визначити, в яких стосунках між собою вони перебувають;

– можна припустити, що ти не завжди однокласникам подобаєшся: то вони хочуть із тобою товаришувати, то ображаються на тебе, тому треба визначити, які твої слова і вчинки впливають на людей позитивно, а які негативно;

– дізнатися, що відбувається за лаштунками театру, можна за таких умов (перелічують умови)...

**Вибір способів дослідження.** Учитель поступово ознайомлює учнів з різними способами самостійного дослідження проблеми, пошуку інформації. Зі знайомого переліку дослідницьких методів учні добирають та обговорюють прийнятні для даного виду роботи, серед яких можуть бути такі:

- прочитати в енциклопедії статтю;
- знайти і подивитися документальний фільм про...;
- знайти інформацію в мережі «Інтернет»;

- розпитати однокласників, друзів, батьків;
- поспостерігати;

***Освіта повинна не лише давати суму певних знань, а передусім допомагати розв'язувати життєві проблеми, вчити дитину жити в цьому світі, працювати з іншими людьми й отримувати необхідні знання.***

Дж. Дьюї

- провести дослід;
- вибрати й узагальнити матеріал з твору (підручника).

***Вироблення методики проведення дослідження*** — це перелік справ, які повинні виконати самі учні, у тому числі разом із кимось.

Визначені попередньо методи дослідження треба розташувати в певній послідовності, але на першому місці має стояти завдання *«Подумай самостійно і згадай усе, що про це знаєш»*. Осмислюючи всі властивості об'єкта дослідження і коротко їх записуючи чи позначаючи малюнком, учень виробляє своє ставлення до нього, що набуває значення життєвого ціннісного орієнтира.

Не менш важливим для формування емоційного інтелекту є завдання *«Запитати в іншого (однокласника, батьків, фахівця, іншого вчителя тощо)»*, що розвиває здатність розуміти іншу людину (хто саме може допомогти), чути і сприймати інформацію від іншої людини, спілкуватися так, щоб налаштувати іншу людину на допомогу, співпрацю, а також уміння розпитувати, що розвиває інтелектуально-творчі здібності, викликає задоволення від спілкування.

Завдання *«Дізнайся з книжки»* молодші школярі зможуть швидко виконати, якщо заздалегідь підготувати для них відповідні зображувальні й текстові джерела. Допоміжні мистецькі засоби — образотворчі, музичні, літературні твори — викличуть у дітей яскраві емоції, сприятимуть кращому запам'ятовуванню нової інформації.

До алгоритму дій дослідницької діяльності молодших школярів обов'язково мають увійти такі види роботи, як знаходження 2-3 джерел інформації, опрацювання її, підготовка матеріалів за результатами дослідження для їх колективного обговорення.

***Збір та фіксування набутих знань.*** Невеликий обсяг інформації, що здобувають на одному уроці, учні можуть не фіксувати, але об'ємнішу інформацію, зібрану в позаурочний час, необхідно впорядкувати та структурувати, зробити висновок у формі власного судження.

***Підготовка звіту, висвітлення результатів дослідження.*** Звіт може бути у формі виступу чи доповіді, що супроводжується презентацією макета, рисунків, креслень, моделей, а також порадами і рекомендаціями. У звіті потрібно наголосити на способах, які сприяли розв'язанню проблеми.

Звітувати про результати дослідження можна в різних формах, спонукаючи учнів до розвитку творчих здібностей, до прикладу:

- перевтілення в інший предмет або особистість;

*Учитель повинен не передавати готові знання, а навчити учнів самостійно їх здобувати, застосовуючи попередньо отримані знання та життєвий досвід. Він має виступати саме як носій досвіду організації діяльності, а не як джерело знань в останній інстанції.*

П. Мороз

- відеопрезентація;
- пресконференція;
- уявна подорож або екскурсія;
- реклама;
- інсценівка;
- майстер-клас;
- ток-шоу тощо.

Підсумкова рефлексія сприяє вихованню відповідальності за власні дії, підвищує самооцінку, формує досвід прилюдного виступу.

**Вимоги до учителя щодо організації дослідницької діяльності.** У науковій літературі не лише окреслено діяльність учнів під час навчального дослідження, а й визначено вміння, котрими обов'язково повинен володіти вчитель для ефективної організації дослідницької діяльності учнів. До таких умінь належать:

- уміння добирати відповідний рівень організації навчального дослідження залежно від віку та розвитку мислення учнів;
- уміння поєднувати індивідуальні й колективні, парні форми проведення дослідження на уроці;
- уміння створювати проблемні ситуації відповідно до мети навчального дослідження, його місця в структурі уроку;
- уміння організовувати систематичну самостійну пошукову діяльність учнів на уроці, під час якого діти набувають нових знань, засвоюють способи розумової діяльності.

Особистісно зорієнтоване навчання за концепцією Нової української школи передбачає, що головною фігурою освітнього процесу є учень, а не вчитель, який лише повинен допомогти учням здійснювати пізнавальну діяльність. Пріоритет надають самостійному набуванню учнями знань та досвіду їх застосування, відтак школярів і називають у нормативних документах «здобувачами освіти».

Науковець М. Кларин запропонував трирівневу модель допомоги учням при поступовому їх залученні до самостійної дослідницької діяльності (див. рис. 3.9):

- 1 рівень: учитель окреслює перед учнями проблему й підказує способи її розв'язання;
- 2 рівень: учитель лише окреслює проблему, а учні самостійно добирають спосіб дослідження;
- 3 рівень: формулювання проблеми, добирання методу та процес розв'язання проблеми здійснюють самі учні [35].

Реалізувати зазначену модель можна як на уроках з елементами дослідження, так і на уроках-дослідженнях.



**Рис. 3.9. Модель поступового залучення учнів до самостійної дослідницької діяльності**

**Підручники як засіб формування дослідницьких умінь.** Багаті можливості для реалізації дослідницького підходу, розвитку моральних, естетичних, інтелектуальних емоцій містять підручники для початкової школи.

Так, наприклад, після текстів для читання в підручниках подано завдання пошукового характеру для знаходження в тексті відповідей на запитання, що допомагають зрозуміти сутність взаємин між літературними героями, ставлення автора до них, а також спонукають учнів висловити почуття у зв'язку з прочитаним, до прикладу: «Що привернуло увагу письменника?»; «Як автор передав своє ставлення до..?»; «Як автор передав нам свої почуття.?»; «Прочитай так, щоб слухачі відчували твоє ставлення до зображеного»; «Прочитай звернення автора так, ніби говориш зі своїм другом» та інші, що розвивають творчо-комунікативний потенціал учнів, допомагають глибше зрозуміти головну думку твору і потребують створення ситуацій діалогу з текстом, автором, укладачем підручника.

У підручниках запропоновано особливу систему завдань, здобуття яких потребує міжособистісної взаємодії у форматі «дитина — дитина», «дитина — текст», «дитина — автор», «дитина — герой твору». Такі завдання розміщені зазвичай під спеціальними рубриками, до прикладу: «Попрацюйте разом!»; «Попрацюйте в парі!»; «Попрацюйте в групі!»; «Поміркуйте разом!»; «Будьте дослідниками!»; «Розіграйте сценку за прочитаним»; «Пофантазуйте!» тощо.

Розробляючи концепцію підручників нового покоління, науковці (Н. Бібік, І. Гудзик, О. Журавльова, Я. Кодлюк, М. Пінська та ін.) були одноставні в переконанні, що у високоякісному підручнику повинна бути така організація навчального матеріалу, яка спонукає до самостійного здобуття знань, умінь, навичок та створює відповідні умови для самоосвіти школярів.

У чинних підручниках значну увагу приділено формуванню в учнів уміння самостійно працювати з навчальною книжкою, різножанровими текстами і через серію завдань «Знайди відповідь у підручнику» школярів спонукають до самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації, застосування її на практиці.

У підручниках поруч із додатковим матеріалом розміщені певні позначки-символи для орієнтації учнів на виконання відповідних видів роботи під час самостійного опрацювання творів. Так, символи біля віршованих та прозових рядків, мікротекстів і запитання поруч із ними налаштовують розум дитини на розшифрування поетичного коду, що збагачує внутрішній світ дитини образами, а мовлення — емоційними образними висловами. Спеціальні символи вказують на необхідність самостійно ознайомитися з інформацією за вказаними джерелами, серед яких є не лише різні види словників, а й енциклопедії. Часто після художніх текстів розміщено додаткові рубрики для опрацювання, як-от «Чи знаєш ти?». Для того щоб розкрити таємниці, які запропонував автор, у підручниках розміщують поруч різножанрові твори однієї тематики, що спонукають до розмірковування над описаними подіями чи картинами, дослідження художньої мови, яка зображує такі теми. Ці та подібні завдання-схованки мотивують пошукову діяльність школярів. Для формування вміння висувати гіпотези в підручниках використано прийом «творчого прогнозування» подій за поданим заголовком або епіграфом, загадкою, а правильність гіпотетичних припущень перевіряють під час подальшого ознайомлення з творами.

Працюючи над створенням підручників нового покоління, науковці висунули проблему переосмислення ілюстративної функції підручника, оскільки у XXI столітті активно поширюється знакова інформація, ущільнюється засобами візуалізації словесна інформація. Тож виникла необхідність переходу від переважання супровідного ілюстрування епізодів текстів до розвивально-стимулювального, що сприяє дієвішому впливу зображеного на мотивацію навчання і розвиток дітей.

Зважаючи на такі погляди щодо підручників нового покоління, у них подано багатий ілюстративний супровід до текстів із спеціальним функціональним навантаженням. За допомогою малюнків, розміщених на сторінках підручників, учні, використовуючи елементи дослідницького підходу, з'ясовують внутрішній стан та переживання героїв твору.

У підручниках поряд із проблемними запитаннями є багато завдань, що розвивають пошукові уміння: розуміти проблему, швидко знаходити необхідну інформацію, робити висновки, доводити за допомогою фактів правильність власної думки. Завдання на кшталт: «Чи погоджуєшся ти з висловленою думкою, якщо так чи ні — доведи своє переконання, посилаючись на текст», — створюють умови для організації розмови з автором твору та героями, спонукають до діалогу й полеміки з учнями, формують уміння обстоювати власні міркування.

У підручниках трапляються твори, в заголовку яких уже висловлена проблема, розв'язати яку можна лише через ознайомлення з текстом. Так, ознайомлюючись з

твором Василя Струтинського «Як дихає верба», діти виконують пошукову діяльність безпосередньо під час читання тексту, коли дізнаються про образність, емоційність, а не лише природничий характер правильної відповіді, адже автор персоналізує дерево, позаяк верба відчуває наближення стихії, важко дихає й опирається вітру, що хоче її зламати; тобто так само, як і Сергійкові, їй важко сприймати негоду: страшно, холодно, самотньо.

Отже, сучасні підручники для початкової школи містять значні можливості для організації освітнього процесу на засадах дослідницького підходу, завдяки чому в молодших школярів швидкими темпами розвивається пізнавальний інтерес, а завдання для роботи в парах або групах для розмірковування та пошуку відповідей на складні запитання й завдання підручника привчають учнів до ефективної співпраці, формують уміння налагоджувати дружні взаємовигідні стосунки.

***Доля людини визначається тим, що відбувається в її голові, коли вона вступає у протиріччя із зовнішнім світом.***

Ерік Берн

## ***Практичні завдання для самостійного опрацювання***

### **Запитання і завдання для самоконтролю**

1. До формули НУШ, що складається з дев'яти компонентів, увійшов такий: «Наскрізний процес виховання, який формує цінності». Як ви розумієте зміст цього висловлювання? Що передбачає Концепція НУШ для забезпечення такої наскрізної цілісності процесу освіти?
2. Яким чином застосування особистісно зорієнтованого підходу до навчання сприятиме формуванню емоційного інтелекту молодших школярів?
3. Наведіть приклади різних видів організації навчання на інтегрованій основі для формування емоційного інтелекту в початковій школі.
4. На вашу думку, які способи діяльності доцільно інтегрувати для формування емоційного інтелекту як підґрунтя комунікативної компетентності молодших школярів?
5. Які види театру використовують в освітньому процесі початкової школи?
6. Розкрийте роль театралізованої діяльності у формуванні емоційного інтелекту молодших школярів.
7. Як навчати учнів самостійно складати сюжет гри-симуляції?
8. Чим відрізняється драматизація від інсценування художніх творів?
9. Охарактеризуйте етапи залучення дітей до театралізованої діяльності у школі.
10. Доберіть персонажів для драматичної гри під час завтрашніх уроків у школі.
11. Складіть ігри-пантоміми для привітання дітей у ранковому колі.
12. Продумайте і запишіть завдання для гри-пантоміми наприкінці завтрашнього останнього уроку в школі.
13. Розробіть сюжет для залучення учнів до гри-симуляції на одному з уроків.

### **Завдання для рефлексії**

1. Спробуйте найрізноманітніші види привітання та прощання за допомогою засобів пантоміми, зважаючи на те, з якою людиною ви уявно взаємодієте. Проаналізуйте, що при цьому відчуваєте?



2. Які види театралізованої діяльності ви традиційно використовуєте у роботі з дітьми? До яких видів хотіли би долучитися як актор? Чи справедливим є твердження: «Я не пропоную учням ці види театралізованої діяльності тому, що сама не вмію це робити»?

Оцініть за 5-бальною шкалою наявність у вас акторських здібностей (див. табл. 3.4):

Таблиця 3.4

### Наявність акторських здібностей

	5	4	3	2	1
Глибина і багатство уяви					
Фантазія					
Уміння перевтілюватися в різні образи незалежно від своїх особистісних особливостей					
Творчі здібності					
Чиста, чітка дикція					
Добре розвинена словесно-логічна, образна й емоційна пам'ять					
Здатність протягом тривалого часу зосереджуватися на одному предметі й швидко переходити з одного виду діяльності на інший					
Психоемоційна врівноваженість					
Уміння вільно і розкуто рухатися, танцювати					
Уміння керувати голосом, технічно розпоряджатися ним залежно від характеру художнього твору					
Здатність знаходити контакт із глядачем					

Продумайте, над якими здібностями ви почнете працювати разом із своїми учнями. Запишіть у щоденник, щоб не забути про це.



### Джерела для інформації

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ. 2002.
2. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20\\_3\\_.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf)
3. Дацків О. П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С. 54-57. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_141\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_141_15)
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
6. Русова С. В. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів–Краків–Париж. 1993.
7. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставропольський державний університет. Ставрополь, 2000. 174 с.

## Розділ 4.

# МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ<sup>1</sup>

### 4.1. Етапи і напрями формування емоційного інтелекту молодших школярів

*Найголовніша формула успіху —  
Знання, як поводитися з людьми.*

Т. Рузвельт

Проблема розвитку емоційного інтелекту стала міждисциплінарною. Науковці та практики в галузі психології, педагогіки, соціології активно працюють над дослідженням ефективних умов розвитку здібностей до розуміння, контролю і регулювання емоцій власних й інших людей, створення комфортних умов для суспільної діяльності та досягнення ефективної міжособистісної взаємодії. Тож освіту визнано пріоритетною галуззю у забезпеченні розвитку емоційного інтелекту людства, що й спонукало до переосмислення освітніх результатів та реформування всіх ланок освіти, у тому числі і початкової школи.

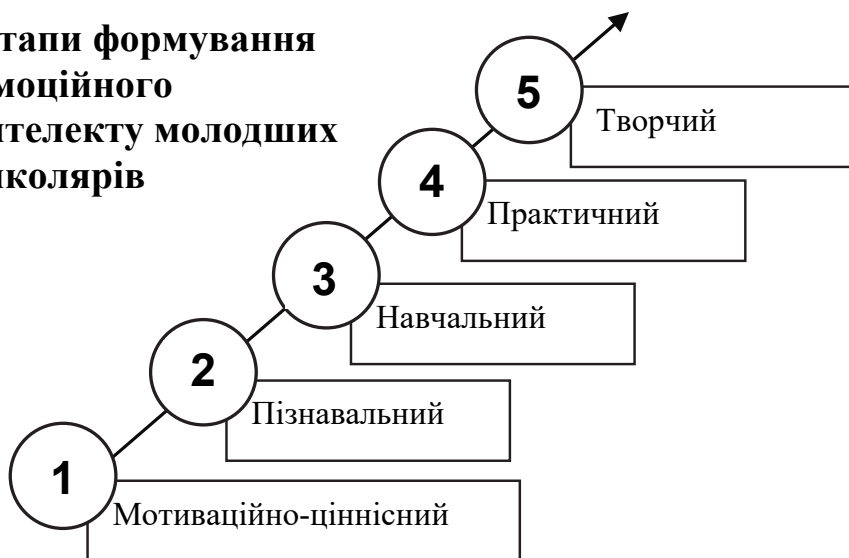
**Етапи формування емоційного інтелекту молодших школярів.** Цілісний освітній процес формування емоційного інтелекту молодших школярів складається з ланцюга етапів, який утворює систему навчально-виховної роботи. Конкретний етап освітнього процесу детермінують вік учнів, базисний рівень емоційного розвитку, що визначають відповідно до результатів попереднього етапу, характер і обсяг нового матеріалу та способи досягнення мети навчання. Кожний етап навчання завершується діагностуванням досягнення мети навчання. За таких умов процес освіти набуває технологічних ознак, що якнайкраще сприяє досягненню запланованих результатів.

Науково обґрунтовану систему поетапного формування емоційного інтелекту молодших школярів запропонувала І. Андрєєва, яка зазначила, що емоційний інтелект розвивається впродовж життя, але особливої важливості цей процес набуває у період активного розвитку в дитини емоційного ставлення до себе та інших, тобто у молодшому шкільному віці [7]. Досліджуючи розвиток емоційного інтелекту учнів упродовж систематичного навчання, тренування і набуття емоційного досвіду, науковець визначила п'ять послідовних етапів його розвитку (див. рис. 4.1):

---

<sup>1</sup> Матеріал підготували Т. М. Котик, Л. В. Яцук.

## Етапи формування емоційного інтелекту молодших школярів



**Рис. 4.1.** Етапи формування емоційного інтелекту молодших школярів

1. Мотиваційно-ціннісний, мета якого — формування усвідомлення впливу емоцій на життєдіяльність людини, відповідальності за власні емоційні переживання.

2. Пізнавальний, що передбачає ознайомлення з видами, функціями емоцій, причинами їх виникнення та рівнями прояву, способами керування ними.

3. Навчальний етап, що має на меті формування усвідомлення емоційних станів і навичок регулювання власної емоційно-почуттєвої сфери в умовах освітнього процесу.

4. Практичний етап, що орієнтує на реалізацію набутих знань та умінь для зміни поведінки в реальних життєвих ситуаціях.

5. Творчий — спрямовує на креативне застосування емоційного інтелекту в життєвих ситуаціях.

Під час мотиваційно-ціннісного етапу необхідно практично ознайомити учнів з ознаками різних емоцій, закономірностями їх виникнення та особливостями впливу на життєдіяльність людини; сформувати розуміння відповідальності за наслідки емоційних вчинків.

Пізнавальний етап — це етап, на якому дитина самопізнає власний внутрішній світ, у котрому панують емоції та почуття. Діти досліджують причини виникнення й наслідки дії різних емоцій, опановують способи керування різними власними та чужими емоціями. Метою навчального етапу формування емоційного інтелекту молодших школярів є вправлення в регуляції власних емоцій.

Під час практичного етапу створюють умови для того, щоб молодші школярі активно застосували під час уроків та в позаурочній діяльності набуті навички

саморегуляції емоцій і поведінки та спостереження за змінами, що в результаті цього відбуваються у реальному житті.

На прикінцевому етапі учні творчо застосовують набуті навички емоційної саморегуляції у різних компетентнісно орієнтованих ситуаціях.

Загальнішу модель цілеспрямованого поетапного формування емоційного інтелекту молодших школярів апробувала педагог-практик, учителька початкової школи О. Вайпан. Роботу у формі циклу уроків було здійснено в позаурочний час, складалася вона з трьох взаємопов'язаних етапів:

1. Підготовчий етап мав на меті знайомство учнів, установлення первинних доброзичливих взаємин, створення комфортної атмосфери міжособистісної взаємодії, введення правил поведінки в класі.

2. Основний етап передбачав розвиток емоційної регуляції поведінки учнів, підвищення самооцінки молодших школярів, формування соціально адаптованих поведінкових стратегій у взаємодії та спілкуванні з однокласниками і вчителем.

3. Під час завершального етапу роботи відбувалося закріплення навичок групової взаємодії і самоконтролю поведінки учнів.

Як засвідчили результати роботи, зазначила О. Вайпан, учні почали адекватно виражати почуття, набули більшої впевненості у собі завдяки вмінню позитивно себе оцінювати й регулювати власні емоційні дії; підвищився рівень емпатійних проявів та ефективної взаємодії під час пізнавальної навчальної діяльності.

#### **Напрями роботи з формування емоційного інтелекту молодших школярів.**

У початковій школі є можливості для реалізації різних напрямів цілеспрямованої поетапної роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, а саме:

– у процесі соціально-психологічного навчання за допомогою тренінгів, що мають на меті розвиток здатності розуміти емоції та управляти ними;

– у процесі загальної навчальної діяльності учнів на уроках та в позаурочній роботі завдяки забезпеченню відповідних психолого-педагогічних умов для розвитку емоційного інтелекту, які передбачають добір емоціогенного змісту навчального матеріалу, відповідних методів організації навчальної діяльності учнів і забезпечення емоційно-позитивної атмосфери у школі та сім'ї, застосування суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та особистісно зорієнтованого спілкування. Варто зазначити, що в початковій школі не передбачено спеціальних уроків для розвитку емоційного інтелекту учнів — це проблема міжпредметна і її реалізують засобами всіх навчальних дисциплін. У цьому посібнику є спеціальний підрозділ для її докладного висвітлення (див. 4.2);

– у процесі соціально-педагогічного супроводу, що допомагає самовизначенню, самоактуалізації, самоствердженню й саморозвитку дитини і складається з підтримки, допомоги, забезпечення та захисту.

Розглянемо особливості кожного з напрямів роботи вчителя початкових класів.

**Соціально-психологічне навчання за допомогою тренінгів.** Навчання за допомогою тренінгів може проводити вчитель, якщо має відповідну підготовку, але це може бути і психолог школи. Учитель повинен обов'язково бути присутнім на таких тренінгах, щоби спиратися під час уроків та в позаурочній діяльності на емоційний досвід, який набули учні.

Тренінги — цілеспрямований поетапний процес відпрацювання умінь і навичок на основі здобутих знань. Оскільки це форма практичного навчання, робота відбувається в невеликих групах, щоб забезпечити максимальну активність та творчу взаємодію всіх учасників тренування. Тренінги передбачають добровільне прийняття й виконання певних правил групової роботи, спрямованих на створення емоційно комфортної атмосфери співпраці, довірливого спілкування, налагодження та підтримання партнерських стосунків з усіма учасниками тренінгу під час виконання завдань. Підготовка до проведення тренінгу передбачає добір необхідного роздавального матеріалу для кожного учасника і технічних засобів навчання (мультимедійний комплекс, фліпчарт тощо).

Програма тренінгу з формування емоційного інтелекту молодших школярів складається із системи занять, зміст яких чітко зорієнтований на потреби учасників, рівень їхнього розвитку та підготовки в контексті зазначеної проблеми; передбачає індивідуальну і групову роботу, спрямовану на здобуття нових знань та формування нових умінь. Для цього використовують різні методи навчання: розповіді, бесіди, презентації, диспути, проблемні ситуації з подальшим аналізом, вправи тощо. Роль тренера — спрямування діяльності групи, забезпечення дисципліни й дотримання прийнятих правил, підтримування зворотного зв'язку, використання спеціальної процедури оцінювання.

У структурі тренінгових занять, що складається традиційно зі вступної, основної і завершальної частин, кожна частина має виконувати певне конкретне завдання.

Вступна частина, що може складатися лише з одного заняття, містить ознайомлення з проблемою, обґрунтування її актуальності, повідомлення про мету та зміст, програму тренінгу, знайомство учнів, встановлення правил і норм взаємодії, дотренінгову самодіагностику емоційного інтелекту, висловлення очікувань від участі в тренінгу.

Етап «Знайомство» — важливий для кожного учасника тренінгу, оскільки передбачає не запам'ятовування імен учасників, а ознайомлення з цариною власних емоцій та емоційним станом інших учасників групи. Для розвитку навичок визначення емоцій — власних та інших людей, емоційно напружених ситуацій, рефлексії власних емоцій та почуттів — використовують вправи «Список емоцій», «Дзеркальне відображення», «Хто ти?», «Відображення емоційного стану», «Називаємо почуття», «Передача почуттів», «Зрозумій іншого» тощо.

Основна частина тренінгу може складатися з кількох блоків, що передбачають збагачення емоційного досвіду, формування і закріплення навичок емоційної саморегуляції.

Так, до прикладу, блок занять, що мають на меті ознайомлення з різними емоціями, навчання вербального та невербального способу їх вираження, містить інформаційні повідомлення з проблеми; вправи на мотивацію, посилення уваги й формування навичок і вироблення власних технік саморегуляції; створення рольових образів для відображення емоцій, переживань, відтінків настроїв казкових персонажів, власних та інших людей; вправління у вияві співпереживання, співчуття, допомоги літературним героям.

Комплекс вправ на цьому етапі спрямований на формування різних компонентів емоційного інтелекту, до прикладу:

- для розуміння особливостей емоційної експресії: «Яскраві емоції», «Відгадай емоцію», «Різні інтонації», «Несловесні вирази емоцій», «Емоції та тіло» й інші;
- для розвитку емпатійних здібностей та усвідомлення механізмів емпатійного сприйняття: «Почуття», «Зрозумій іншого», «Образ людини»;
- для оволодіння навичками саморегуляції емоційних станів: «Зосередження на емоціях», «Контроль зовнішнього виразу емоцій» тощо.

Блок тренінгів, які мають на меті формування навиків продуктивної взаємодії, містить ігрові ситуації, вправи, завдання, що потребують обміну ролями в процесі спілкування, оцінювання пережитих емоцій та прийняття позиції іншого; моделювання ситуацій, що стимулюють до розуміння причин емоційних проявів інших людей і вибору оптимальних способів поведінки; оволодіння способами вербального й невербального впливу на критичні, передконфліктні ситуації; засвоєння способів ідентифікації емоцій та їх проявів у себе й інших; вправління у рефлексії результатів міжособистісної взаємодії.

Блок занять, що мають на меті навчити школярів керувати емоціями, містить ігрові ситуації різного емоційного змісту для навчання довільного їх вираження, відкритого їх прояву соціально прийнятними способами; оволодіння навичками самостійного прийняття рішення, самоконтролю і саморегуляції.

Завершальна частина тренінгових занять призначена для закріплення в дітей навичок групової взаємодії та самоконтролю, підбиття особистих підсумків.

Завершується тренінг підбиттям підсумків та ритуалом прощання, під час якого учасники виконують такі вправи: «Компліменти», що передбачає обмін приємними словами; «Побажання», під час якої продовжують фразу «Я бажаю тобі»; «Я хочу і зроблю!» та інші, котрі мотивують на подальшу роботу з удосконалення емоційного інтелекту.

Напочатку програми тренінгу та після його закінчення діагностують емоційний інтелект, опитують учасників для з'ясування особистісних змін та ефективності програми в цілому.

### **Педагогічний супровід емоційного розвитку молодших школярів.**

Тренінгові програми — це, за сутністю, окремий аспект освітньої діяльності, побудований за спеціальною програмою, що не передбачає комплексного педагогічного впливу на учня для розвитку його емоційного інтелекту. Натомість орієнтування на принципи особистісно зорієнтованого навчання потребує більш диференційованого та індивідуалізованого підходів до організації процесу формування емоційного інтелекту в учнів під час щоденного перебування їх у навчальній діяльності на шкільних уроках. Це передбачає готовність учителя до створення в освітньому середовищі педагогічних умов, необхідних для розвитку емоційного інтелекту кожного учня зокрема. Тож важливим напрямом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є повсякденний педагогічний супровід учнів, що потребують цього, на основі індивідуальної корекційно-розвивальної програми.

Педагогічний супровід — це різновид педагогічної діяльності, що передбачає супровід процесу здобування учнем певних знань, умінь, навиків та розвитку необхідних якостей; він полягає в непомітному контролі, спостереженні, наданні допомоги за необхідності, систематичному відстеженні стану школяра, вчасній реакції на його запит про взаємодію, а також у повазі індивідуальних особливостей, інтересів та потреб особистості. Це також комплекс заходів, спрямованих на систематичну допомогу школярам задля подолання труднощів у процесі освіти, що передбачає створення індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Педагогічний супровід відрізняється від педагогічної допомоги пролонгованою присутністю вчителя в житті учня, а не здійсненням разової допомоги у важких ситуаціях. Від педагогічної підтримки супровід відрізняється зменшенням частки видимої участі дорослого у процесі індивідуальної освіти учня, збільшенням можливості дітей самостійно розв'язувати власні навчальні та особистісні проблеми. Отже, супровід — сукупність усіх можливих зусиль педагога для підтримувального довготривалого ненав'язливого сприяння розвитку дитини з акцентуванням на її максимальну самостійність. Це довготривалий процес, зорієнтований на цілісний розвиток особистості учня, у тому числі емоційного інтелекту.

Емоційний компонент педагогічного супроводу передбачає цілеспрямований емоційний вплив на школярів задля формування в них позитивного ставлення до навчальної діяльності та розвитку відповідних особистісних якостей залежно від стану, переживань, самооцінювання дитини. Емоційна складова педагогічного супроводу виконує такі функції:

- забезпечує покращення настрою, пробудження інтересу до навчальної діяльності;
- допомагає розкрити резерви внутрішньої активності, можливості самовираження і самопізнання;



- допомагає зняти чи зменшити тривожність, фізичну та інтелектуальну напругу, поновити внутрішні сили й резерви;
- забезпечує корекцію стосунків з однокласниками, вчителями, батьками;
- допомагає подолати труднощі в поведінці, навчанні.

Здійснення педагогічного супроводу можливе лише на тлі комфортної атмосфери довіри для взаємодії з учнем і за умови створення відповідної програми розвитку емоційного інтелекту, що враховує вік учня, його потенціал для подальшого розвитку відповідно до первинної діагностики рівня емоційного інтелекту, індивідуальні психологічні особливості, актуальні інтереси та потреби. Таку програму вчителі складають разом з батьками, і її затверджує педагогічна рада школи.

Діагностичний етап педагогічного супроводу здійснюють систематично: під час підготовки до роботи за програмою, у процесі її реалізації та після завершення програми. Він має на меті з'ясування емоційного стану учня, успішності адаптації до шкільного життя, наявності внутрішньоособистісних та міжособистісних труднощів, поглядів на життя. Констатувальне діагностування передує цілеспрямованому корекційно-розвивальному процесові формування емоційного інтелекту, а підсумкове діагностування завершує його. Напрями поточного діагностування залежать від мети програми педагогічного супроводу та можуть передбачати спостереження і контроль за поведінкою у школі й за її межами; за успішністю та результатами виконання домашнього завдання, контрольних робіт; стосунками з однолітками та дорослими тощо. Залежно від результатів поточного діагностування вносять зміни у корекційно-розвивальну програму, визначають способи своєчасної допомоги та підтримки у формі консультацій і нарад із спеціалістами, бесід з батьками.

На прикінцевому етапі реалізації програми педагогічного супроводу визначають динаміку розвитку емоційного інтелекту, спільно з батьками та учнями оцінюють досягнення в психічному, моральному та соціальному розвитку, визначають цінність емоційного досвіду, який здобула дитина і загальну продуктивність педагогічного супроводу.

Програм для педагогічного супроводу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів розроблено й оприлюднено багато, з-посеред них виділимо такі:

- «Країна емоцій» Л. Новікової, спрямована на збереження психологічного здоров'я та удосконалення емоційного інтелекту учнів 1-х класів;
- «Я вчуся володіти собою» Н. Слободняка, що передбачає формування емоційної стабільності й позитивної самооцінки в молодших школярів;
- «Розвиток емоційного інтелекту в дітей початкової школи» (на сайті «Діти-академіки»).

Вибір програми супроводу або створення її варіанта залежить від готовності учня до самостійного виконання завдань і наявних у програмі тактик супроводу, що різняться ступенем участі дорослого в житті дитини: від максимальної допомоги дорослого (опіка, турбота, захист), якщо дитина ще не може самостійно справлятися з труднощами, до менш вираженої участі дорослого (наставництво, партнерство), коли дитина вже може виявляти самостійність, і до неявної присутності педагога (підтримка, допомога), коли дитина може самостійно долати певні види труднощів у навчанні та взаємодії з однолітками й дорослими. У кожній програмі педагогічного супроводу формування емоційного інтелекту необхідно передбачити дві складові:

1) актуальну, безпосередньо спрямовану на формування необхідних компонентів емоційного інтелекту, що складається з навчального, корекційного та формувального аспектів;

2) перспективну, спрямовану на запобігання, профілактику виникнення небажаних емоційних ситуацій у майбутньому.

Отже, педагогічний супровід — це сукупність тактик педагогічної діяльності, спрямованих на створення умов для актуального й перспективного розвитку дитини через сприяння розвитку її здібностей.

***Розвинений емоційний інтелект важливіший за високий рівень IQ. Емоції є засобом подолання життєвих негараздів.***

Д. Гоулман

#### **4.2. Форми розвитку міжособистісного та внутрішньо-особистісного компонентів емоційного інтелекту молодших школярів**

*Розвиток емоційного інтелекту не є прерогативою лише одного чи декількох навчальних предметів.*

*Його формування в молодших школярів – це проблема міждисциплінарна, що охоплює урочну й позаурочну, шкільну та позашкільну роботу й реалізується в наскрізних уміннях.*

Т. Котик

**Сучасний урок як основна форма розвитку емоційного інтелекту в початковій школі.** Провідною формою навчання в початковій школі є урок у класі. Це спеціально організована діяльність учителя та учнів, що передбачає певний порядок її проведення залежно від кількості учнів, місця й часу організації навчальної діяльності.

Класно-урочна система, котру вперше теоретично обґрунтував Я.-А. Коменський, діє більш як триста років, що засвідчує величезні можливості такої форми

організації навчальної роботи, як урок, змінюватися відповідно до потреб навчально-виховного процесу, адаптуватися до вимог часу. Вимоги сьогодення до організації процесу освіти найменших школярів задекларовано в Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.), де ідеї компетентнісного підходу тісно переплітаються з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами до навчання, що передбачає необхідність індивідуально-орієнтованої роботи педагога, спрямованої на розвиток особистості дитини у діяльності. В аспекті формування емоційного інтелекту школярів це передбачає врахування рівня інтелектуального розвитку та емоційних здібностей, намірів, бажань, індивідуальних особливостей кожного учня. За таких умов планування уроку та добір методики навчання мають відображати індивідуальні можливості кожної дитини, що передбачає не передачу і засвоєння знань, а здобуття їх кожною дитиною самостійно й застосування у практичній діяльності для збагачення досвіду емоційно доцільної поведінки.

Потреба модернізації, оновлення основної форми навчання, центром якої має бути увага до розвитку особистості кожного учня, породила інноваційні процеси, що спостерігаємо в останні роки у вітчизняних школах. У їхній основі — масове прагнення вчителів до запровадження в шкільну практику таких форм організації навчання, які не є правилом, традицією чи звичаєм. Головне, що спонукає вчителя до обрання нетрадиційної форми навчання, — потреба активізувати учнів, домогтися залучення їх до роботи на всіх етапах діяльності, змусити школярів працею здобувати знання протягом усіх сорока п'яти хвилин уроку. Це стає можливим лише за умов високого пізнавального інтересу учнів до подій та процесів, що відбуваються під час уроку.

Для формування емоційного інтелекту, що складається з внутрішньо-особистісного та міжособистісного компонентів, доцільно використовувати різні форми роботи.

**Організація роботи з розвитку міжособистісного інтелекту.** Міжособистісний інтелект добре розвиватиметься у взаємодії, інтерактивних формах навчання, у парних видах роботи, мікрогрупах, командній роботі, виконанні групових проєктів, під час взаємонавчання тощо. Натомість розвиток таких компонентів внутрішньоособистісного інтелекту, як самоконтроль, самооцінювання, рефлексія, саморегуляція, потребують індивідуалізованих методів навчання.

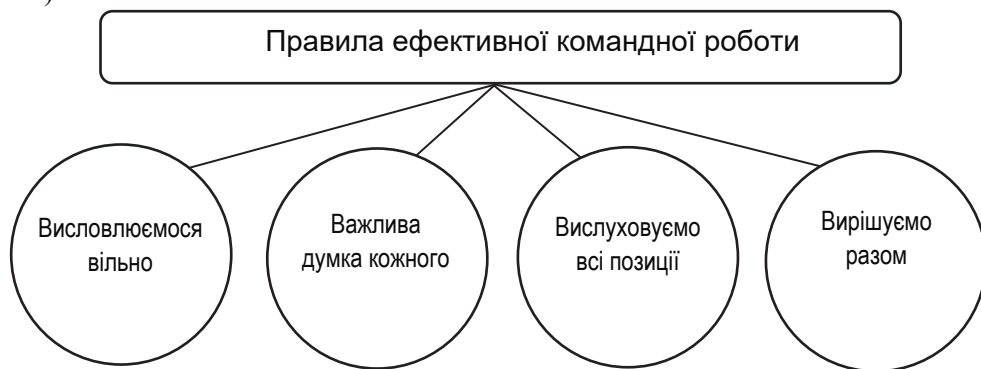
Навички міжособистісної взаємодії є необхідними для забезпечення ефективної співпраці й досягнення найкращих результатів у виконанні завдань. Такі навички ще називають «м'якими» (soft skills), або навичками соціальної взаємодії, що передбачають навчання на основі комунікації у співпраці. Вони зменшують імовірність непорозумінь, допомагають упоратися з болісними переживаннями від невдач, уникнути деструктивних чи прихованих конфліктів.

У Новій українській школі для формування навичок міжособистісної взаємодії використовують парні, індивідуально-групові (3-6 учнів) та групові (до 15 учнів) форми роботи. Для ефективної командної роботи, під час якої учні злагоджено

працюють разом, прагнучи досягти високих результатів, необхідно забезпечити відчуття психологічної безпеки, що передбачає таке:

– можливість висловлювати свою думку без страху бути неприйнятним. Для цього учні повинні знати, що кожен член команди має рівноцінне право голосу, завдяки чому збільшується колективний інтелект;

– відчуття атмосфери поваги та взаємодовіри, що ґрунтується на виявленні одне до одного емпатії. Для цього учнів потрібно навчити проявляти соціальну чутливість, тобто розуміти за невербальними підказками, що відчувають інші (див. рис. 4.2).



**Рис. 4.2. Правила ефективної командної роботи**

Найважливішими навичками міжособистісної взаємодії, що забезпечують ефективну роботу в команді, групі, є такі (див. рис. 4.3):



**Рис. 4.3. Навички міжособистісної взаємодії для ефективної роботи в команді, групі**

– **підтримання постійного зв'язку із самим собою**, що ґрунтується на вмінні визначати емоції та передбачати їх наслідки. Коли виникає відчуття небезпеки — запускається базова реакція страху або гніву, що заважає правильно відреагувати на користь посилення співпраці. Оволодіння засобами саморегуляції емоційного стану надає більше можливостей для встановлення зв'язку з іншими членами команди;

– **емпатійне слухання**, що формує довіру між учнями, забезпечує відчуття психологічної безпеки. Це не просто уважне слухання, а вміння зрозуміти, яку потребу намагається задовольнити людина під час спілкування, й уточнити, за потреби, наміри такої взаємодії. Якщо люди знають, що їх почули і зрозуміли правильно, то можуть висловлювати навіть те, про що важко говорити, але з упевненістю, що це спрацює на загальний результат і не викличе особистих негативних наслідків;

– **формування чітких завдань і дотримання домовленостей**, що сприяє рівноцінному розумінню ситуації та виховує в усіх членів команди відповідальне ставлення до виконання завдань;

**Неприємності і невдачі призводять до появи талантів, які за щасливих обставин залишаються прихованими.**

Горацій

– **ведення складних переговорів** для задоволення власних потреб і потреб команди. Коли люди працюють разом, завжди є ймовірність суперечки через різні погляди та думки щодо спільної справи. Учнів потрібно вчити не приймати рішення відразу, а спочатку проаналізувати власні емоції та віднайти способи їх відкоригувати; не приставати на чийсь бік під час суперечки, а спонукати всіх до «мозкового штурму» і вироблення стратегії подальшої співпраці без некоректних висловлювань та образ. Оскільки «під час суперечки народжується істина», то такі конфліктні робочі ситуації в командній роботі є необхідними й бажаними для вироблення оптимальних результативних рішень. Часто таку можливість не реалізують або через страх перед конфліктом, або через неспроможність вести складні розмови для мирного вирішення конфліктів. Щоб підготувати молодших школярів до командної взаємодії, потрібно їх навчити:

– **готуватися до розмови**, гіпотетично передбачаючи різні судження стосовно пропозиції, ситуації і власні відповіді та реакції на них;

– **вести розмову** так, щоб постійно тримати зв'язок із самим собою та підтримувати емпатійне слухання, навіть коли емоційна напруга зростає;

– **підбивати підсумки** щодо досягнення потрібних результатів, не вдаючись до критики, а лише до побажань та підсумовування набутого досвіду.

Так, до прикладу, підготувати до командної взаємодії можна на уроках літературного читання, зміст роботи яких передбачає формування уявлення про діалог, його будову (репліка-спонукання та репліка-реакція-спонукання) та види: діалог-домовленість; діалог-розпитування; діалог-обмін враженнями. На таких уроках доцільно послуговуватися такими дидактичними та ігровими методами

опрацювання теми уроку, як зустріч і розмова з казковими героями, вправлення в побудові діалогів-домовленостей з приводу спільних дій; діалогів-розпитувань казкових героїв; діалогів-обміном враженнями щодо казкових подій. Нетрадиційна фантазійно-ігрова форма проведення уроку завжди усуває напруження й страх дітей перед відповіддю, спонукає до творчих висловлювань, підвищує впевненість у власних творчих можливостях.

Гарну настанову на доброзичливе спілкування з казковими чи фантастичними істотами можна побудувати на основі збірки дитячих казок В. Королів-Старого, героями яких виступають домовики і мавки, русалки і потерчата. Письменник-казкар наділив їх рисами доброзичливості до людей. Ці фантастичні істоти не шкодять, не заважають людям, а всіма силами допомагають у скрутних ситуаціях. Їхня допомога й знадобиться учням під час добору реплік різних видів до діалогів різних функціональних типів.

Під час подорожування у світ казкових героїв діти зустрічаються з проблемами-перешкодами на шляху, усунути які можна лише на основі домовленості щодо спільних дій у певній ситуації. Учні, об'єднані в малі групи, вправляються у створенні діалогів-домовленостей, діалогів-розпитувань казкових героїв, що зустрічаються під час подорожі, обмінюються враженнями щодо казкових подій, висловлюють думки, спільно роблять певні висновки, зіставляють їх відповідність із позначками на карті подорожі, що надає їм можливість просуватися далі.

Під час роботи в малих групах кожен учень має можливість обрати для себе посилене завдання, виконання якого приводить до спільного успіху:

***а) під час підготовки до зустрічі:***

- кожен учень пропонує і записує свій варіант початку розмови-умовляння;
- кожен учень створює власний варіант запитань учню від імені казкового героя;
- учні знайомляться з усіма варіантами домовленості та розпитування і, зазвичай, не приходять до згоди щодо одного оптимального варіанту побудови розмови з казковим героєм.

Учитель пропонує учням визначитися з роллю, яку будуть виконувати учасники групи ***під час зустрічі:***

- виконання ролі казкового героя, з яким необхідно домовитися і який не дуже хоче це робити;
- виконання ролі учня, який повинен домовитися про надання допомоги для подальшої подорожі;
- виконання ролі товариша учня, що підказує різні інші варіанти домовленості відповідно до ситуації спілкування;
- виконання ролі товариша казкового героя, що критично ставиться до можливості домовитися й своїми репліками висловлює недовіру;

- виконання ролі миротворця, що допомагає дійти згоди між казковими героями та учнями.

Після розігрування всіх діалогів відбувається обговорення ефективності проведених переговорів: учні кожної групи формулюють і записують побажання учасникам інших груп щодо удосконалення діалогів-домовленостей та підвищення їх ефективності, а також висловлюються щодо того, чи дотримувалися таких побажань під час роботи у своїй групі.

Для закріплення набутих знань та умінь працювати в команді можна на наступних уроках пропонувати учням попрацювати в уже створених командних групах над редагуванням діалогів літературних героїв задля зміни негативних наслідків подій, що відбулися з героями творів.

Під час часто повторювальної міжособистісної взаємодії, коли такі розмови стають нормою для групи, забезпечують психологічну безпеку, налагоджують довірливі зв'язки, розвивають соціальну чутливість, коли учні налаштовані чути й розуміти те, що за словами та вчинками. З кожною наступною розмовою ефективність роботи команди зростає.

– **висловлення вдячності** відіграє важливу роль у формуванні як емоційного інтелекту, так і початкових елементів корпоративної культури, завдяки чому люди і злагоджено працюють, і домагаються вражаючих результатів. Люди, чию роботу поцінують і визнають, прагнуть докласти ще більших зусиль для спільної справи; визнання інших за їхній внесок та святкування після успішного завершення колективної справи — створює особливу командну чутливість, підвищує взаємоповагу і довіру.

До прикладу, на уроках з освітньої галузі «Я досліджую світ» для розвитку навичок міжособистісної взаємодії в команді доцільним буде використання методу уявного переміщення в просторі та часі, під час якого учні розповідатимуть про те, що побачили в певному місці світу, зокрема України, з ким з видатних людей, що жили в різні історичні епохи, зустрілися в тому місці, за який внесок в культуру людства подякували і якими саме словами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації та співрозмовника. Одночасно відбуватиметься збагачення словникового запасу словами вдячності, а також вправління у використанні реплік привітання-привітання, прощання-прощання, висловлювання вдячності-реакція на вдячність. Набутий досвід дарувати вербальні приємності необхідно закріплювати під час завершення роботи в групі, цілого класу, наприкінці робочого дня, що й сприятиме створенню духу командної чутливості.

Бути частиною команди означає прийняти командну мету й зосередитися на її досягненні, а для цього потрібно бути в контакті зі собою, тобто розуміти свої емоції та потреби і вчасно керувати ними; це сприяє стресостійкості й налагодженню дружніх стосунків. Рефлексія всередині команди збільшує колективний інтелект, сприяючи креативності та інноваційності рішень.



У молодших школярів під час роботи в групах саме відсутність сформованих навичок комунікації створює проблемні ситуації та дискомфорт у міжособистісній взаємодії, тому в Новій українській школі особлива увага звернуто на розвиток комунікативних навичок, що є невід'ємним компонентом емоційного інтелекту, та вміння вирішувати конфлікти для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях. Про це йдеться в Державному стандарті загальної початкової освіти й задекларовано у меті мовно-літературної освітньої галузі. Зрозуміло, що емоційний інтелект не може бути розвинутим засобами лише одного або кількох навчальних предметів. Отже, необхідно проєктувати освітній процес так, щоб на уроках кожної навчальної дисципліни був задіяний емоційний інтелект учнів та вчителя, звертаючи особливу увагу на розвиток таких внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту, як самооцінювання, самоконтроль, рефлексія, саморегуляція, самомотивація.

**Організація роботи з розвитку внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту.** Розвиток внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту потребує застосування індивідуалізованих форм навчання. Так, для вироблення вміння адекватного *самооцінювання* потрібно під час уроків звертати увагу учнів на різні здібності та потенційні можливості дітей, їх сильні сторони, частіше хвалити учнів; не наголошувати на їхній нездатності до виконання якихось дій; оцінювати не лише результат роботи, а й позитивні наміри, зусилля; демонструвати результати успішної роботи не окремих сильних учнів, а знаходити позитив у роботі кожного. Так поступово складатиметься атмосфера взаємоповаги кожного до всіх і розуміння того, що кращих результатів можна досягти лише через докладання зусиль.

У практику роботи учнів на уроках обов'язково треба вводити *елементи самоконтролю*, коли школярам дозволено самостійно оцінювати результати власної роботи, дії та вчинки. Спочатку це відбувається з орієнтацією на зразок із поступовим переходом на застосування та оцінювання індивідуальних стилів виконання роботи.

Самоконтроль і самооцінювання тісно пов'язані із застосуванням *саморефлексії*, що допомагає виробити адекватну, реалістичну оцінку власних позитивних та негативних емоцій, дій і вчинків. Уміння вести внутрішній діалог й оцінювати результати власної праці сприяє концентрації уваги, ефективнішому виконанню завдань. Навичка саморефлексії та колективної рефлексії на кожному уроці виробляє звичку співвідносити наміри й результати діяльності, закладає основи реалістичного, критичного мислення.

Формування навичок *саморегуляції* поведінки — процес довготривалий, потребує систематичного вправлення для автоматизації умінь, тому під час уроків учитель повинен демонструвати різні моделі позитивної поведінки і ставлення — як власним зразком, так і моделюючи відповідні комунікативні ситуації, що привчають слухати й розуміти один одного, розповідати про свої емоції та почуття,

застосовувати елементи гумору для налагодження стосунків і врегулювання конфлікту.

**Мотивація** — це ентузіазм, що допомагає в навчанні реалізовувати власні цілі й робити це наполегливо і з радістю. Самомотивація до навчання в молодших школярів виникає за умов панування на уроці атмосфери оптимізму та віри у власні здібності й можливості, чому добре прислуговується вихована здібність до саморефлексії і реалістичного мислення. Учитель повинен заряджати учнів оптимістичним ставленням до навколишніх; важливо також окреслювати перед дітьми реалістичні цілі й завдання, забезпечувати проблемне навчання і правильно моделювати освітній процес, спрямований на успішне досягнення мети.

В освітньому процесі початкової школи є всі можливості для розвитку емоційного інтелекту на тлі здобуття інших знань, формування умінь, навичок, здібностей, необхідних кожній особистості. Тож цілісний освітній процес передбачає єдність розвитку в дитини емоційного та інтелектуального, без чого неможливо підготувати її до викликів сучасного світу.

**Інтегрований підхід до формування наскрізного вміння «розвиток власного емоційного інтелекту» молодших школярів.** Відповідно до концепції Нової української школи важливе місце у визначенні результатів освітнього процесу відведено формуванню ключових компетентностей та наскрізних умінь як показників реалізації компетентнісного підходу до освіти молодших школярів. Розвиток наскрізних умінь засобами всіх освітніх галузей забезпечує зв'язок між освітніми результатами та особистісними якостями учнів для оволодіння життєвими компетенціями та досягнення успіху в навчанні та житті. Центральне місце серед наскрізних умінь початкової освіти відведено розвитку власного емоційного інтелекту учнів. Крім того, безпосередньо пов'язані з розвитком емоційного інтелекту такі наскрізні вміння, як ефективно спілкування, уміння співпрацювати, здійснювати рефлексію, організовувати власну діяльність, творчо і критично мислити, розв'язувати проблеми тощо.

Наведемо приклади інтеграції емоційного виховання із змістом навчальних предметів початкової школи.

Фрагмент **уроку літературного читання** в 4 класі. Тема «Краса рідної землі у різні пори року» (за творами О. Олеся «Степ», С. Пушика зі збірки «Золотий човник»).

**З а в д а н н я:** вчити визначати та порівнювати емоції, почуття, настрої від перегляду картин, музики та поетичного слова; добирати найвлучніші слова для позначення настрою творів.

**П е р е б і г у р о к у:**

– *Учитель: Діти, роздивіться цю картину, що намалював учень 10 класу нашої школи. Він її назвав «Моє Прикарпаття». У Степана Пушика — нашого земляка, видатного письменника України, який усе своє життя прожив у Івано-Франківську, також є вірш, присвячений Прикарпаттю, і називається він «Рідна сторона».*

Прочитаймо виразно вірш і визначмо, чи подібні між собою картини, змальовані у вірші й на малюнку, чи однаковий настрій вони викликають у нас.

(Учитель під мелодію пісні «Рідна сторона» композитора Є. Боднаренка читає вірш, висловлює своє захоплення поетичними рядками.) Далі проводить бесіду за прочитаним твором:

– Чим подібні між собою вірш і малюнок, чим вони відрізняються?

– Чи допомогла мелодія пісні краще зрозуміти настрій вірша, чи заважала слухати?

– Яку картину кожен з вас намалював би до цього вірша?

– Який настрій учень-художник передає у малюнку?

– Який настрій виник у вас під час слухання вірша?

– Спробуйте прочитати виразно вірш під супровід мелодії. Покажіть взаємозв'язок між віршем та мелодією до цього вірша.

(Учні виразно читають вірш під тиху мелодію до нього.)

Гра «Мажор-мінор».

Завдання: знайти у віршах С. Пушика рядки, які можна прочитати в мінорному ладі, тобто сумно, печально, та рядки, що викликають настрій радісний, тобто мажорний. Працюють парами. Текстова основа — вірші зі збірки «Золотий човник». У кожній другій парі вірші повторюються, що дає учням змогу позмагатися у правильному визначенні настрою різних фрагментів поезії.

Додатковий емоційний настрій на уроці створювали ілюстрації — картини природи на фотослайдах та малюнках учнів старшої школи. Учні зіставляли емоції, настрої, почуття від перегляду картин, музики та поетичного слова. Добирали найвлучніші слова до картин і музики, що за настроєм відповідали тексту творів. Таке зіставлення словесних образів з музичними та зображувальними допомагало учням створити правильне розуміння змісту творів та підсилити переживання від почутого з тексту.

**Уроки музичного мистецтва** мають значні можливості для формування емоційного інтелекту за допомогою створення художнього контексту до музичних творів, уподібнення характеру їх звучання, контрастного зіставлення кількох творів та емоційного орієнтування в них тощо. Так, розпізнавати і порівнювати протилежні емоції допоможе робота з творами П. Чайковського «Баба-Яга» та С. Прокоф'єва «Попелюшка»; навчити учнів спостерігати за зміною власних емоцій та використовувати вербальні засоби для їх вираження можна під час слухання та опрацювання творів А. Вівальді «Пори року»; розвивати здібності розпізнавати емоції та відстежувати їх розвиток допоможуть твори з однаковою назвою, але різних композиторів, скажімо: М. Глінки «Жайворонок» та М. Балакирева «Жайворонок».

Особливі можливості музично-творчої діяльності впливати на формування емоційного інтелекту виявляються через удосконалення здібності визначати емоційно-образний зміст музики, відчувати настрій твору і налаштовуватися на

нього впродовж звучання музики, виражаючи власні переживання словом, рухом, танцем, співом, відповідними кольорами, тобто відчувати емоції, розпізнавати їх, керувати ними.

За допомогою музичних творів можна навчити учнів змінювати настрої на протилежний, впливати на поведінку свою та довколишніх, тобто заспокоюватися або ставати активнішими. Так, сюїта М. Римського-Корсакова «Шахерезада» сприятиме розвитку вміння налаштовуватися на емоційне сприйняття стану інших людей, у даному випадку — відчувати емоції страху, тривоги; тим часом твори «Ранок» Е. Гріга або С. Прокоф'єва здатні викликати відчуття радості, спокою. Ознайомити з емоцією «печаль» і здобути відповідний емоційний досвід допоможуть твори П. Чайковського «Жовтень» та Г. Свиридова «Осінь», після прослуховування яких словник емоцій дітей поповниться поняттями «тяжка печаль», «світлий сум», школярі набудуть уміння адекватно виражати свій емоційний стан.

**На уроках математики чи інформатики**, коли треба напружено працювати й шукати відповіді на складні завдання, коли не все вдається, емоції часто змушують учнів поводитися непродуктивно. Відтак і на уроках математичної освітньої галузі, для якої важливий передусім розвиток розумового інтелекту, необхідно формувати й емоційний інтелект. Для цього можна використовувати організаційний етап уроку та етап рефлексії. За допомогою простих вправ, до прикладу «Я відчуваю себе...», «Чого я боюся й бажаю на уроці», використання лінійки настрою або заповнення «Щоденника вражень», запровадження ритуалу привітання можна поступово навчити учнів точно визначати власні емоції та підвищити самосвідомість, самомотивацію, розвинути почуття емпатії, посилити самоконтроль за власними емоціями й поведінкою і не дозволяти емоціям ставати господарем їхнього життя.

Під час **уроків зображувального мистецтва** є чудові можливості вчити дітей визначати емоційний стан інших людей. Для цього використовують роботу з творами відомих художників, де зображено портрети дітей. Учні спочатку визначають життєву ситуацію, в якій опинилися персонажі картин, описують її, докладно зупиняючись на кольоровому тлі картини, предметах загальної обстановки та їх ролі у поясненні життєвих обставин, в яких опинився герой твору. На основі опису картини роблять припущення щодо зображеної емоційної ситуації та шукають йому підтвердження в рисах обличчя, поставі персонажів картини. Для роботи доцільно обрати такі картини з портретами дітей: В. Серова «Міка Морозов», М. Богданова-Бельського «Візитери» і «На виїзді», Ю. Піменова «Художник», А. Паолетті «Квіткарка», Ф. Решетнікова «Знову двійка» тощо.

**На уроках фізичного виховання** обов'язково мають бути процедури загартовування організму дитини, оскільки вони ефективно впливають на психоемоційний стан, знімають стрес і напругу, підсилюють нервову систему. Не зайвими будуть і щотижневі пішохідні прогулянки, особливо для міських дітей, з організацією під час зупинок міні-тренінгів, комунікативних, розважальних та

оздоровчих ігор, які знімуть утому від інтенсивного шкільного навантаження, створять умови для комунікативної взаємодії і стануть предметом емоційного обговорення в сім'ях.

### **Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів у позаурочний час.**

Розвивальна та виховна робота не обмежується уроками, а триває в позаурочний час, що має величезні можливості для розвитку емоційного інтелекту та позитивних якостей у молодших школярів.

***Позакласна та позаурочна виховна робота — це виконання в позаурочний час різноманітної діяльності учнів під керівництвом учителів-вихователів школи, спрямованої на задоволення інтересів і запитів вихованців, розвиток їхніх інтелектуальних можливостей.***

Позакласну роботу легше організувати, якщо враховувати інтереси учнів, давати їм змогу взаємодіяти з ровесниками, старшими учнями, дорослими й обирати справу для душі. Таку позакласну діяльність учні мають суб'єктивно сприймати як

вільний час. Натомість непорядкований вільний час молодших школярів є джерелом багатьох прикростей і навіть бід.

*Позакласна робота* — широке й багатогранне поняття, що означає різноманітні за змістом, призначенням та способом керівництва заняття. Її ще називають «позаурочною», «позанавчальною виховною роботою», «позакласною діяльністю». Усі ці терміни зазвичай вживають паралельно, вони охоплюють усі види й форми роботи, які відбуваються поза уроками або навчальним часом.

*Головні умови* для залучення школярів до позаурочної діяльності такі:

- урахування пізнавальних інтересів дітей, тобто їхніх бажань, пропозицій;
- стимулювання внутрішньої та зовнішньої пізнавальної діяльності;
- активна взаємодія учасників позаурочної діяльності на позитивному емоційному тлі.

*Провідна мета* організації позаурочної діяльності учнів: засвоєння необхідного для життя соціального досвіду та системи соціокультурних цінностей задля формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до довкілля, інших людей і самої себе.

Створення оптимальних умов для продуктивної та ефективної позакласної діяльності учнів передбачає застосування таких форм роботи, як:

- ранкові зустрічі; – етичні бесіди; – зустрічі з відомими та цікавими людьми; – екскурсії; – обговорення книг; – читацькі дебати; – свята; – змагання; – турніри; – виставки; – конкурси; – ігри-квести; – колективні творчі справи тощо.

Позаурочна робота за умов сучасної початкової школи набуває інтегрованості, позаяк ґрунтується не лише на знаннях учнів, здобутих під час уроків, а й на історичному, народознавчому, географічному, музичному та образотворчому матеріалі, закріплює навички аналізу, синтезу, класифікації, систематизації інформації впродовж трудової, пошукової, дослідницької, творчої діяльності у процесі міжособистісної комунікації.

Перевагами позакласної роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є те, що її здійснюють у неформальній обстановці спілкування, за відсутності безпосереднього впливу вчителя на школяра та оцінювання, зауважень, зайвого моралізування. Сприятлива емоційна атмосфера, постійна зміна видів діяльності та можливість їх самостійно обирати, перевага ігрових видів підсилюють мотивацію молодших школярів до засвоєння нових знань і застосування їх у спілкуванні, сприяють активізації всіх видів учнівської діяльності.

У доборі основних форм, методів та прийомів організації позакласної роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів потрібно враховувати відповідні принципи, зокрема такі, як: комунікативного спрямування, розважальності, добровільної участі, ініціативи й самодіяльності та емоційності.

*Принцип емоційності* передбачає використання в роботі образно-емоційних і знаково-символічних засобів, що глибоко закарбовуються в пам'яті, збуджують почуття, які б вони не були: радість, страх, любов, гнів, сором, здивування, співпереживання тощо. Таким чином, на дитину можуть впливати природа, мистецтво, усна народна творчість, література, народні звичаї і традиції, становище дитини в сім'ї та серед однолітків, а також мовлення вчителя. За переконанням В. Сухомлинського, мова вчителя обов'язково має будити в учнів почуття, емоції.

Розглянемо на прикладі організації і проведення екскурсії можливості позаурочної діяльності та їх реалізацію для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

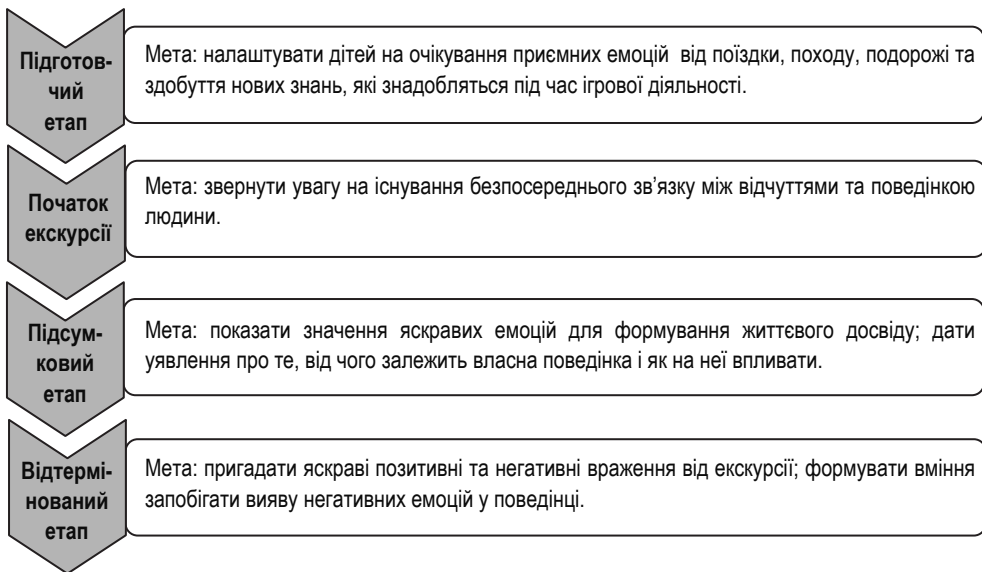
**Організація позаурочної роботи для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.** Робота в позаурочний час із розвитку емоційного інтелекту складається з чотирьох етапів (див. рис. 4.4).

#### *Підготовчий етап.*

**М е т а:** налаштувати дітей на очікування приємних емоцій від поїздки (походу, подорожі, зустрічі, змагань, виставки тощо) та здобуття нових знань, які знадобляться під час подальшої ігрової діяльності. Для цього доцільно використовувати комунікативні ситуації, бесіду, опитування, заповнення щоденників настрою, зробити позначки на шкалі емоцій та зберегти їх до повернення з екскурсії (закінчення позаурочного заходу). Запитання можуть бути такі:

- *Що ти відчув, коли дізнався, що буде екскурсія в ...?*
- *Який настрій у тебе викликало це повідомлення?*
- *Що приємного очікуєш побачити, дізнатися під час екскурсії?*
- *Що може викликати негативний настрій, роздратування, сум під час екскурсії?*





**Рис. 4.4. Етапи розвитку емоційного інтелекту в позаурочний час**

*Методична порада.* У розмові з дітьми не потрібно задовольнятися переліком лише кількох емоцій, які відчують діти, а також подій, що можуть викликати ці емоції. Слід намагатися максимально його розширити, активізуючи словник дітей та формуючи в них уявлення про взаємозв'язок між подіями й емоціями. Увагу дітей потрібно звертати на все, що навколо них під час поїздки чи походу і самої екскурсії: умови перебування у транспорті, пейзажі за вікном, спілкування з друзями, цікава розповідь, знайомство з новими людьми, можливість вільно поводитися (стрибати, кричати, бігати, бути самостійним) тощо. Словник дітей також доцільно збагатити переліком абстрактної лексики, значення якої молодші школярі не завжди розуміють: задоволення, хвилювання, щастя, радість, захоплення, піднесення, тривога, гнів, злість, сум тощо.

***Початок позаурочного заходу.***

**М е т а:** звернути увагу дітей на безпосередній зв'язок між відчуттями та поведінкою людини. Для цього доцільно використати ігрову ситуацію «Інтерв'ювання», в якій журналістами можуть бути самі діти. Запитання запропонувати такі:

- *Що відчуваєте зараз?*
- *Що відчувають твої однокласники? Як ти про це здогадався?*
- *Чи довго триватимуть такі відчуття?*

*Методична порада.* Коли почалася екскурсія, учні вже сидять в автобусі, чи під час першої короткочасної зупинки діти відчувають яскраві емоції, які виявляють у відповідній поведінці. На цьому етапі доцільно знову звернути увагу молодших школярів на їхній емоційний стан, на те, що вони відчувають і причини цих



переживань. Спробувати передбачити, як довго можуть тривати такі емоції й що може їх змінити.

### ***Підсумковий етап позаурочного заходу.***

**М е т а:** показати значення яскравих емоцій для формування життєвого досвіду; сформувати уявлення про те, від чого залежить власна поведінка і як на неї впливати.

- *Що ти очікував від екскурсії? Який був тоді настрій?*
- *Чи справдилися очікування? Що відчуваєш тепер?*
- *Чому позитивні емоції тривають так довго?*
- *Чому змінилися емоції? Що вплинуло на їхню зміну?*
- *Хто чи що засмутило?*
- *Що допомогло змінити поганий настрій?*
- *Як треба ставитися до того, що псує настрій?*
- *Отже, що потрібно для того, щоб у тебе був позитивний настрій?*
- *Що ти сам/сама можеш зробити, щоб у тебе був гарний настрій?*
- *Що викликає в тебе поганий настрій? Що можеш зробити, щоб цього не сталося?*

**Методична порада.** Наступного дня після позакласного заходу потрібно звернутися до дитячих спогадів про екскурсію та ретельно опрацювати емоційний аспект вражень про колективну подію для розвитку навичок самоконтролю учнів у спілкуванні й поведінці. Така робота сприятиме формуванню вміння взаємодіяти з однолітками і дорослими, близькими й незнайомими людьми, сприятиме розвитку розуміння почуттів — власних та іншої людини. На цьому етапі учням доцільно знову звернутися до щоденників вражень, записати нові почуття та зіставити їх із попередніми записами; порівняти збережену позначку на шкалі емоцій з тим, що відчувають тепер; подумати й мовчки відповісти на систему запитань, висвітлених на екрані; за бажанням, висловитися з приводу тих чи тих питань, а під час уроку занотувати свої враження про екскурсію в письмовій творчій роботі.

### ***Відтермінований етап.***

**М е т а:** пригадати яскраві позитивні та негативні враження від екскурсії; формувати вміння запобігати вияву негативних емоцій у поведінці.

**Методична порада.** Перед наступним позакласним заходом переглянути з учнями у невимушеній обстановці світлини здійсненої екскурсії, зауважити, які спогади викликають позитивні, а які негативні емоції. Створити навчальні комунікативні ситуації, в яких учні спробують запобігти вияву негативних емоцій, власною поведінкою виправити негативну ситуацію.

За результатами позаурочної діяльності дитина може бути переповнена різними почуттями: радістю, тривогою, страхом, сумом, гнівом. Із таким виром емоцій молодшим школярам ще важко впоратися, тому важливо навчити учнів розуміти, що відбувається і як на це самостійно впливати. Саме вчитель власним

прикладом має показати, як співчувати, заспокоювати і спрямовувати емоційну енергію в позитивне річище.

У сучасній початковій школі утвердилися нові форми позаурочної роботи, безпосередньо зорієнтовані на формування міжособистісного та внутрішньо-особистісного компонентів емоційного інтелекту: ранкові зустрічі, щотижневе коло дружнього спілкування, десятихвилинки «Я хочу тобі сказати...» та різні форми обговорення і швидкого реагування на конфліктні ситуації. Така робота дасть учням змогу розуміти іншу людину та співпереживати, а потім і співчувати їй, корегувати власну поведінку, виражаючи власні емоції екологічно й безпечно з урахуванням того, як сприймають її інші люди, тобто сприятиме взаєморозумінню та зміцненню стосунків між учнями.

Отже, потрібно не тільки планувати і продумано проводити позакласні заходи, а й ретельно опрацьовувати їхні результати, що все разом цілісно сприятиме розвитку навичок самоконтролю в спілкуванні й поведінці учнів, допомагатиме формувати вміння взаємодіяти в різних видах діяльності, згуртовуватиме дитячий колектив.

***Неправильно вважати, що люди просуються завдяки успіху; вони набагато частіше просуються завдяки невдачам. Правила, поради та приклади ніколи не зможуть навчити людину краще, ніж сама поразка.***

С. Смайлс

#### **4.3. Методи і прийоми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів**

*Пріоритетом вітчизняної освіти має стати  
людиновимірність освітянського процесу  
як альтернатива раціонально орієнтованій освіті  
в її класичному варіанті.*

В. Кремень

**Еволюція методів навчання у зв'язку з реформуванням освіти.** Реформування й модернізація шкільної освіти упродовж останніх десятиріч, зміни в меті, завданнях та змісті навчання обумовили відповідні трансформації також у системі методів та прийомів навчання.

Зміни відбулися передусім у розумінні поняття «метод». Так, його у 1970-х рр. розглядали як спосіб, за допомогою котрого педагог, спираючись на свідомість дітей, передає їм знання, розвиває мислення, формує навички, уміння і водночас виховує певне ставлення до навколишнього світу, тобто учня розглядали тільки як об'єкт впливу педагога. Відповідно здійснювали і класифікацію методів, яка

відображала їхню внутрішню сутність: виокремлювали методи повідомлення знань і методи їх закріплення, надаючи перевагу активізації розумової діяльності. Самі методи було зорієнтовано переважно на активну мовленнєву діяльність вчителя, а не учня.

Таке розуміння поняття «метод» суперечило трактуванню його у світовій дидактиці, де все більше спиралися на концепцію активності у навчанні, відповідно до якої зміни, що відбуваються в особистості під впливом навчання, залежать передусім від активності учнів.

У пошуках розв'язання цієї проблеми науковці у 1980-х рр. пройшли через спробу подати метод як шлях або засіб, що відображало поширене в дидактиці соціалістичних країн трактування методу. Натомість розглядати метод як шлях — означає брати до уваги хід викладання як реалізацію концептуального напрямку в навчанні, тобто це широке розуміння поняття «метод», яке не можна також ототожнювати із засобом, оскільки вони відіграють різну роль у процесі навчання: засіб може бути складовою методу, але впливає на характер методу не засіб, а спосіб діяльності педагога й учня.

У 1980-х роках у загальній дидактиці сформувалася тенденція розглядати процес навчання як цілеспрямовано організовану, взаємопов'язану діяльність викладання й учіння, відтак і в шкільній педагогіці перейшли до трактування терміна «метод навчання» як взаємодії педагога та дитини.

Означена тенденція розглядати й будувати процес навчання в тісному взаємозв'язку викладання й учіння знайшла реальне втілення лише в 1990-ті роки, що було зафіксовано у визначенні поняття «методи навчання», котрі тлумачили як способи спільної діяльності педагога й учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань.

Виклики часу в сучасному світі зумовили розроблення в Україні Концептуальних засад реформування початкової освіти, що мала забезпечити успішність дитини в навчанні, у взаєминах з іншими людьми, у подальшому професійному житті. Відтак виникла необхідність підібрати, створити такі способи взаємодії вчителя та учнів, що забезпечили б реалізацію загального спрямування змісту освіти на формування високорозвиненої успішної особистості й щасливої людини. Оскільки, як з'ясувалося, за успішність людини в житті найбільше відповідає емоційний інтелект, особливості якого дослідили й описали психологи та фізіологи, відбулася інтеграція міжнаукового знання в аспекті становлення і розвитку емоційного інтелекту із проникненням у педагогіку невластивих для неї методів його формування — психологічних і терапевтичних. Теоретики і практики почали добирати, апробувати й застосовувати в освітньому процесі такі методи, як арттерапія, казкотерапія, кольоротерапія, музикотерапія, танцотерапія, методи релаксації, психогімнастику, техніки саморегуляції, зняття емоційної напруги, практики дихальні й адекватного вираження почуттів тощо. Таке широке залучення до освітнього процесу нетрадиційних методів навчання, зосередженість науковців і

практиків різних галузей на досягненні спільного результату засвідчило важливість, актуальність проблеми формування емоційного інтелекту та нагальність потреби її розв'язання для сучасного суспільства.

Розглянемо докладніше нетрадиційні для початкової школи методи формування емоційного інтелекту молодших школярів.

**Методи розвитку емоційного інтелекту.** Можна дискутувати щодо доцільності застосування того чи того нетрадиційного для початкової школи методу формування емоційного інтелекту, натомість їх різноманіття та дієвість може задовольнити різні уподобання та потреби в розвитку компонентів емоційного інтелекту. Головна мета їх використання — змінити в учнів ставлення до себе і світу й сформувати якісні позитивні зміни в стосунках із самим собою та іншими людьми.

**Арттерапія.** Це метод впливу на емоційний стан дитини за допомогою художньої творчості. Основна мета застосування цього методу — гармонізація розвитку особистості через формування здатності до самовираження й самопізнання. Для цього можна використовувати або готові високохудожні твори, під впливом яких відчувається високий рівень переживань, або самостійну творчість учнів. Молодшим школярам більше подобається самостійно створювати «роботи-шедеври», що, зазвичай, і використовують у роботі в початковій школі. Така арт-терапевтична діяльність передбачає творче самовираження за допомогою різних видів мистецтва: живопису, малюнка, ліплення, музики, театру та різноманітних видів творчої ручної роботи з різними матеріалами. Образи художньої творчості, що їх створюють діти, відображають усі види підсвідомих процесів, у тому числі страхи, внутрішні конфлікти, негативні спогади, жахливі сновидіння тощо. На відміну від рефлексії, що потребує словесного вираження своїх емоцій та почуттів, дитина в експресивній формі, мовою символів виражає приховані, пригнічені переживання, виплескує їх, дає вихід агресії у соціально прийнятному вигляді, що допомагає звільнитися від негативного досвіду.

Завдяки мобілізації творчого потенціалу дитина стає активнішою, долає апатію, отримує яскраві емоції у вигляді насолоди від творчості, що й задовольняє потребу в самоактуалізації, задіює внутрішні механізми саморегуляції та зцілення.

Діалог з учителем під час або після закінчення творчої роботи допомагає усвідомити власний внутрішній світ, вербалізувати емоції та почуття, налаштуватися на контакт з іншою людиною, досягти стану внутрішнього спокою. Так поступово розвивається здатність до саморегуляції емоційного стану.

За допомогою арттерапії відбувається дослідження емоцій та почуттів, підвищення самооцінки, налаштування на позитивний емоційний стан, покращення самоусвідомлення. Найважливіша вимога до використання арттерапевтичного методу — схвалення й прийняття усіх продуктів творчої діяльності незалежно від їх змісту, форми чи якості виконання.

Наведемо приклади використання ізотерапії як складової арттерапії в роботі з учнями на уроках і в позаурочний час.

*Вправа «Пляма страху»* за допомогою прийомів малювання показує можливість керування емоцією страху. Діти малюють пляму страху, старанно виписуючи її форму та розміри, а потім пробують змінити її так, щоб вона стала смішною, і роблять з нею все, що заманеться: розмальовують, домальовують, замальовують та обов'язково обґрунтовують, чому пляма страху стала смішною, наводячи якомога більше аргументів. Починають так: «Мій страх такий смішний, бо...».

**Казкотерапія** — це метод, спрямований на розвиток творчого мислення, уяви, позитивної комунікації, соціальної чутливості. Він навчає школярів шукати оптимальні, нехай і нестандартні, але соціально позитивні виходи із складних життєвих ситуацій, готує нервову систему до напружених емоційних ситуацій, символічного переживання стресів та свідомого активного запобігання ним. На події в казках молодші школярі реагують дуже емоційно, що виражається в активній комунікації.

Текст і образи казок мають викликати в учнів асоціації з власним життям і скласти основу для зацікавленого їх обговорення, що переросте у визначення цінностей поведінки будь-якої людини та оцінювання вчинків у категоріях «добре-погано».

Як будь-які казки, арттерапевтична казка може бути про тварин, побутового або чарівного спрямування. Вона не повинна містити прямого повчання, а події в ній мають розвиватися логічно, послідовно, що допоможе засвоїти причиново-наслідкові зв'язки, наявні у реальному світі. У розвитку казкового сюжету повинні бути ситуації та проблеми, відомі кожній дитині: непорозуміння з батьками й однолітками, надання допомоги або утримання від неї, боротьба добра зі злом, втрата друзів або неможливість їх знайти, дружба та підступність, виникнення перешкод їх подолання тощо, але все це повинно бути оповите ореолом таємничості. Ім'я і точне місце перебування казкового героя не треба конкретизувати, що допоможе дитині легше уявити себе на його місці й стати учасником подій. Не завжди казка закінчується добре: так, скажімо, Колобка з'їла хитра і підступна Лисиця. Натомість казки, що їх створюють учні, мають закінчуватися добре завдяки тому, що діти змінять героїв на добріших, сильніших, мудріших, зрозумівши, що для досягнення успіху потрібно змінюватися.

Наведемо приклад складання такої казки.

Спочатку, як у всіх казках, необхідно описати героя та умови його життя, використовуючи традиційні для цього жанру фрази «Жили-були...», «Одного разу...», «За синіми морями та високими горами...» тощо. На тлі спокійного життя герой стикається з проблемою, що часто виникає й у молодших школярів: «Раптом...», «Несподівано...», «Одного разу...». Таких випробувань і перешкод на шляху героя учні можуть вигадати кілька відповідно до свого досвіду і розказати,

чим це може загрозувати герою: «Через це...». У кульмінації казки герой, звісно ж, розв'язує проблему. У який саме спосіб він це робить і що за це отримує — підказують учні: якщо герой чинить неправильно, то обов'язково повинен бути за це якимось покараним, а якщо з гідністю витримує всі випробування і стає переможцем, то одержує винагороду — відповідно до ціннісних орієнтацій учнів. Мораль казки учні виводять самостійно за незначною підказкою вчителя: «Який урок виніс герой із такої складної ситуації? Що повинен змінити у своїй поведінці?» або «Завдяки чому герой зміг подолати всі перешкоди і перемогти? Чого ми маємо навчитися в нього?». За результатами обговорення казки учні її доповнюють або змінюють окремі фрагменти, кінцівку, вводять додаткових персонажів-помічників чи злочинців, яких герой, усвідомивши свої помилки, обов'язково перемагає. Переписуючи казку, учень добирає варіант, що найбільше відповідає його внутрішньому стану, й знаходить такий поворот подій, який допомагає йому звільнитися від внутрішньої напруги. Тому переписування казки має бути індивідуальною і самостійною роботою кожного учня зокрема.

Метод казкотерапії стане в пригоді й на уроках мовно-літературної освітньої галузі під час ознайомлення з новою казкою, в якій учитель може запропонувати змінити героїв або риси їхнього характеру, обставини чи послідовність подій, додати ситуації, які вони самі пережили і придумати, як герой діятиме за таких обставин тощо. Під час аналізу казки — авторської чи тієї, яку вже змінили учні, необхідно отримати від учнів пояснення того, що стоїть за кожною казковою ситуацією, побудовою сюжету та поведінкою персонажів. До прикладу, бесіда може передбачати такі запитання для роздумів чи пошуку відповідей у тексті казки:

- Добре подумайте і скажіть, про що розповідає казка.
- Який персонаж казки найбільше сподобався і чому?
- Чому герой поводить себе? Що могло стати причиною цього?
- Чи він міг вчинити інакше і як від цього змінилося б його життя, що він відчував би?

- Хто йому прийшов/не прийшов на допомогу і чому він це зробив?

Учням можна запропонувати переказувати казку від першої особи, тобто від імені персонажа, якого кожен учень обере для себе самостійно. Це не обов'язково має бути головний герой або персонаж саме цієї казки: можна спробувати розповісти про події від імені персонажа-спостерігача з іншої казки.

Під час драматизації або інсценування казки за допомогою ляльок учні вчать співвідносити слова персонажів з їхніми діями, підлаштовуючи свої рухи під поведінку ляльки, що дає змогу через ляльку виявляти ті емоції, які в повсякденні не завжди можна проявити.

Казка формує уявлення або нагадує про важливі соціальні норми життя та моральні засади взаємодії з людьми, уточнює уявлення про добре й погане, надає можливість розрядити свої страхи, робить емоційний світ гнучким і насиченим.

**Лялькотерапія.** Цей метод використовують або самостійно, або як допоміжний до казкотерапії. Він передбачає уособлення казкового героя, з яким ідентифікує себе дитина. Мета лялькотерапії — поліпшення соціальної адаптації, звільнення від страхів, підготовка до розв'язання міжособистісного чи внутрішньоособистісного конфлікту, розвиток саморефлексії, самосвідомості й самоконтролю. За допомогою ляльки розігрують типові конфліктні ситуації із життя дитини, варіанти взаємодії з однолітками, батьками. Персоніфікуючи ляльку, дитина усвідомлює причиново-наслідкові зв'язки між своїми діями та діями ляльки, починає відчувати відповідальність за свої дії, виявляє через ляльку ті емоції, які в реальному житті не дозволяє собі виявляти.

Надзвичайно важливо в цьому методі, щоб ляльку самостійно, без допомоги виготовив той учень, який з нею працюватиме, тому використовують найпростіші варіанти ляльок: ляльки-маріонетки, ляльки-мотанки, пальчикові, тіньові, мотузкові, площинні, ляльки-рукавички, ляльки-костюми. Головне, щоб у ляльки була голова, можливо, навіть без обличчя, бо це дасть змогу фантазувати щодо її настрою, емоцій під час роботи з нею.

Лялька-маріонетка складається з голови та вільного крою сукеночки з рукавами. Головою і руками ляльки керують за допомогою мотузок.

Пальчикові ляльки дуже прості: складаються з кульки від тенісного м'яча або картонних циліндрів, на яких зображені обличчя, що одягають на середній палець — це голова ляльки, а два сусідніх пальці — це її руки.

Тіньові ляльки виготовляють із темного паперу і проєктують їх тіньовий силует на екран за допомогою лампи.

Мотузкові ляльки плетуть за допомогою вузликів з мотузки так, щоб можна було окреслити силует дитини, яка нею працюватиме. Голову ляльки за петельку кріплять за гудзик сорочки, а руки — за пальці рук дитини, що дає їй змогу імітувати рухи ляльки за допомогою власних рухів.

Ляльки-рукавички — це звичайні рукавички, в яких на вказівному пальці зображують обличчя.

Керування лялькою, яка оживає від рухів дитини, допомагає коригувати власні рухи, щоб зробити поведінку ляльки максимально виразною відповідно до ситуації сюжету.

На першому занятті відбувається самостійне виготовлення ляльки — це найважливіший етап, у який дитина вкладає свої емоції, передбачає її образ, характер. Лялька народжується в руках дитини і стає її частинкою. Якщо це позитивний персонаж — дитина із задоволенням залишить її собі надовго і лялька стане оберегом, талісманом. Якщо ж персонаж негативний і дитина вклала у його виготовлення свої біль, страхи, негативні переживання, то з такою лялькою краще розпрощатися після закінчення вистави, знищивши разом з нею і страхи.

На наступному занятті дитина вчиться працювати з лялькою та проводять церемонію її оживлення.



Відтак учні створюють міні-спектаклі, розповідають казки за допомогою ляльок, виконують складні сюжетні завдання вчителя тощо.

**Кольоротерапія.** Кожен колір випромінює притаманну лише йому енергію, що впливає на емоції та відчуття людини. І хоча енергетичний аспект впливу кольору на центральну нервову систему людини ще недостатньо досліджений, натомість синдром «кольорового голодування» відомий здавна, що в дітей виявляється у затримці інтелектуального розвитку. Також експериментально доведено, що сила впливу кольоротерапії залежить від насиченості кольору та його кількості, періоду дії, особливостей нервової системи, віку, статі людини. Отже, кольоротерапія передбачає цілеспрямований вплив на самопочуття дитини за допомогою кольору, що спроможний допомогти розв'язати проблему.

Для ефективного використання цього методу необхідно знати, як той чи той колір діє на людину (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

### Вплив кольорів на самопочуття людини

Колір	Вплив кольору на емоції, настрої	Оздоровлювальний ефект	Особливості використання
Червоний, колір лідера	Збуджує, стимулює до активності, творчості; тривала дія кольору перезбуджує	Має розігрівальну дію, зміцнює серце і систему кровообігу; активізує роботу печінки та підвищує гемоглобін	У спортзалі, де потрібна недовготривала активність
Оранжевий, сонячний	Підвищує настрої, стимулює робочу активність, сприяє виходу з депресії	Профілактика захворювань мозку; допомагає лікувати астму, бронхіт, залози і легені, інфекційні хвороби; покращує апетит	Оформити зону для активної пізнавальної діяльності
Жовтий, сонячний	Покращує настрої, збуджує, попереджає депресію, стимулює пізнання, дарує натхнення, допомагає сконцентрувати увагу, сприяє запам'ятовуванню	Позитивно впливає на нервову систему і внутрішні органи; заспокоює селезінку, активізує лімфосистему, допомагає одужати печінці	Зробити яскраві плями в інтер'єрі, використовувати обмежено
Зелений, природної гармонії	Релаксувальний, заспокійливий	Сильний антистрес; заспокоює нерви, усуває втому, відновлює рівновагу між печінкою і селезінкою,	Світло-зелені парти, зелена дошка

Колір	Вплив кольору на емоції, настрої	Оздоровлювальний ефект	Особливості використання
		регенерує м'язи та сполучну тканину, корисний для очей, зору	
Голубий, небесний	Гасить емоції, усуває страх, тривогу	Знижує серцебиття, тиск, температуру, допомагає лікувати горло і нежить, пригнічує апетит	Для приміщень, де жарко і галасливо
Синій, спокою	Гальмівний вплив на будь-яку активність, релаксуючий, заспокійливий; але довгочасна дія призводить до депресії.	Зменшує запалення, лікує очі, вуха, легені, ніс, нежить, безсоння, головні болі, корисний при опіках та підвищеній температурі	Куточок усамітнення
Фіолетовий	Знімає напругу, нервово перезбудження, сприяє концентрації уваги	Стимулює діяльність селезінки, розслаблює, знімає біль, підтримує лімфосистему	Біля класної дошки
Білий, відсутність кольору	Потреба захиститися, приховати емоції		Куточок усамітнення
Чорний, депресивний			В оформленні інтер'єру не використовують

Молодші школярі знають і використовують переважно 5-6 кольорів, що свідчить про нормальний середній емоційний розвиток дитини, тим часом використання 1-2 кольорів свідчить про негативний емоційний стан. Учні, які використовують широку кольорову палітру, є емоційнішими натурами. Так, синій колір у роботі учня засвідчує тривогу, червоний вказує на панування агресивних емоцій, чорним кольором дитина позначає свій депресивний стан. Малювання простим олівцем сповіщає про відсутність у житті дитини яскравих емоцій.

У педагогічному процесі за допомогою кольорів діагностують психічний стан дитини; використовують енергетичні можливості кольору в оформленні школи і класів, а реабілітаційні можливості — у профілактиці захворювань та оздоровленні учнів.

Для емоційної реабілітації за допомогою кольорів використовують такі прийоми уявної роботи з кольором: «опроміювання», «купання», «одягання»,

«візуалізація», «вдихання», «занурювання», «розфарбовування себе», що поєднують із вербальним самонавіюванням.

Наведемо приклади таких вправ.

«*Малюємо себе*». Вправу використовують для розвитку особистої емоційної сфери учня, для формування усвідомлення себе як індивідуальності. Під час вправи учні малюють різними кольорами себе тепер і себе в минулому, обговорюють з учителем деталі малюнків, різницю між образами, з'ясовують, що подобається і що хоче змінити дитина в собі.

«*Мої друзі*». Вправа для діагностування та з'ясування проблем у міжособистісних стосунках дитини. Під час вправи учні зображують своїх друзів різними кольорами й у різному вигляді: тварин, квітів, дерев. Під час обговорення малюнків з'ясовують ставлення дитини до кожного з намальованих персонажів.

«*Кольоровий день*». Колір використовують для підняття настрою, розвитку творчої уяви і фантазії. Певному кольору присвячують увесь день у школі: з ним та його особливостями ознайомлюються, використовують різні предмети такого кольору: граються іграшками, будують споруди, малюють, створюють кольорові фантастичні оповідання або казки. Наприкінці дня розповідають про свій настрій, емоції, планують наступний кольоровий або різнокольоровий день.

**Музикотерапію** як метод формування емоційного інтелекту в початковій школі використовують у двох напрямках:

– прослуховування музичних творів, музикування з учнями як основний чинник впливу;

***Музичний твір, що за своїм настроєм збігається зі станом слухача, справляє сильне враження. Твір, що дисгармоніює з настроєм людини, може не тільки не подобатися, а й навіть драгувати.***

В. Бехтерев

– музичний супровід як доповнення до інших методів для підвищення їх ефективності.

Дослідження фізіологів засвідчили вплив музики на емоційний та фізичний стан людини за вібраційно-резонансним принципом; довели, що нервова і м'язова системи мають здатність реагувати на інтонацію музики, засвоювати музичні ритми,

пришвидшуючи чи сповільнюючи серцеві скорочення, дихання, а відтак підвищуючи або понижуючи тиск; змінюються тонус м'язів, рухова активність, що відповідно впливає на емоційний стан людини. Якщо вібрації музики збігаються з вібраціями, природними біоритмами організму, — це діє на загальний стан і самопочуття людини позитивно. Якщо ж навпаки — не відповідає природним індивідуальним біоритмам організму, то така музика пригнічує людину, викликає дисбаланс, що негативно впливає на психоемоційний стан. Природним біоритмам людини найбільше відповідає народна і класична музика. Вона сприяє позитивному настрою, покращує пам'ять, допомагає зосередитися, тому її доцільно

використовувати в освітньому процесі. З-поміж музичних інструментів найбільше впливає на емоційний стан людини здійснює органна музика.

Добираючи музичні твори для слухання, слід урахувати, що мінорні тональності дають депресивний ефект, швидкі пульсувальні ритми діють збудливо і викликають негативні емоції, м'які ритми заспокоюють, дисонанси — збуджують, консонанси — заспокоюють. Класичні музичні твори у мажорній тональності («Ода радості» Л. Бетховена, «Угорський танець» Й. Брамса та інші) відтворюють емоційний стан щасливої людини й налаштовують на такі відчуття слухачів.

За допомогою музикотерапії реалізують такі завдання з розвитку емоційного інтелекту:

- визначення емоцій, що асоціюються з музикою;
- встановлення та підтримання взаєморозуміння й довіри,
- налагодження міжособистісних контактів;
- емоційне піднесення через співпереживання та співчуття;
- заспокоєння, зниження нервово-психічної та емоційної напруги.

За допомогою музикотерапії учнів учать розпізнавати емоції. Для цього школярі співвідносять картки настрою (картинки облич дітей з мімікою радості, смутку, гніву, подиву, уваги тощо) з настроєм музичної п'єси, вчать описувати почуття від контрастних музичних творів, використовуючи слова на позначення емоцій, написані на картках настрою.

Для налагодження міжособистісних стосунків використовують музикотерапію в поєднанні з комунікативними завданнями, тобто учні слухають спеціально підібрані музичні твори, а потім обговорюють свої переживання, думки, фантазії, асоціації, що виникали під час прослуховування.

На одному занятті доцільно використовувати не менше трьох творів або їх фрагментів тривалістю кожного до п'яти хвилин. Перший твір для прослуховування пропонують зазвичай спокійний, що задає тон усьому заняттю, налаштовуючи на спокійне обговорення емоційного стану, своїх відчуттів. Наступний твір несе зміну настрою. Він є більш драматичним, динамічним, напруженим. Мета його прослуховування — викликати яскраві емоції, спогади з власного життя, для обговорення яких приділяють часу більше, ніж після першого твору. Останній твір для прослуховування на занятті має бути або спокійний, релаксувальний, або бадьорий, енергійний, що заряджає оптимізмом, бажанням діяти.

Для активізації процесу обговорення доцільно пропонувати учням цікаві творчі завдання, до прикладу:

- доберіть для свого друга трек, музика якого найбільше відповідає його характеру;
- створіть за допомогою фрагментів музичних творів власний емоційний портрет;

– розкажіть про свій стан після прослуховування музики за допомогою вибраних інструментів (електроклавесин, барабан, дзвіночки, склянки з водою, пляшки з піском чи камінчиками тощо);

– створіть діалог із товаришем за допомогою шумових інструментів, а потім розкажіть, про що кожен з вас спілкувався;

– поспілкуйтеся з товаришем за допомогою співу, подібно до оперних співаків, про ваші уподобання в музиці;

– виразіть свій настрій під час прослуховування за допомогою фарб, олівців, фломастерів (танцю і танцювальних рухів, пантоміми).

**Танцювальна терапія.** Цей метод використовують для вдосконалення навичок міжособистісної взаємодії, виходу емоцій, отримання позитивного настрою, розширення самосвідомості. Він допомагає створити позитивний образ власного тіла, зробити його для себе привабливішим, дослідити отримані в результаті цього почуття, проаналізувати комунікативні функції людського тіла, розвинути навички вербального та невербального спілкування, набути досвід злагодженої групової взаємодії, виробити навички соціальної поведінки. Крім того, танцювальна терапія допомагає опанувати навички вільних і виразних рухів, розвинути загальну рухливість, сформувати взаємодію між емоціями, розумом та тілом, зрозуміти особистісну індивідуальність і неповторність, підвищити самооцінку.

Танцювальні рухи під музику в поєднанні з фізичними контактами та інтенсивною міжособистісною взаємодією викликають порівняно сильні почуття: діти стають експресивними, вивільняють приховані емоції та почуття, усувають фізичну напругу, особливо, якщо рухи побудовані на розгойдуванні й розтяжці.

Імітація різних емоційних станів за допомогою роботи м'язів обличчя і тіла сприяє зняттю нервового перенапруження, розвитку навички довільного регулювання станів напруження та гальмування, дає змогу розуміти й виражати свої почуття, навчитися володіти власними емоціями, підсилює інтерес до навколишніх людей і бажання спілкуватися з ними, допомагає стати впевненішими в собі.

Танцювальна терапія в початковій школі передбачає таку послідовність роботи:

– розминка для розігріву м'язів, підготовки тіла до роботи, ідентифікації власних почуттів. Здійснюється під попури з мелодій різного характеру і передбачає струшування, розтягування, розгойдування, плескання, починаючи від пальців рук з поступовим поширенням на всі частини тіла;

– спостереження за учнями під час їх спонтанного руху під музику, визначення сильних сторін і вад рухового набору кожного та визначення рухів, які кожному учневі підійдуть найкраще;

– організація спільної творчої взаємодії учнів у межах певної теми за допомогою ігор, експериментів із жестами, позами, рухами як невербальними способами спілкування; вправи на чергування розслаблення й зібраності, вільного розгойдування і рухів, що потребують зібраності та контролю над тілом; цикл

дихальних вправ для заспокоєння від перезбудження; переміщення майданчиком за чітко визначеними правилами. До прикладу, за темою «Привіт і до побачення!» учні творчо використовують рухи «зустрічі» різних частин тіла — спочатку свого, а потім з іншими учнями: кисті й лікті, коліна, голова; зустріч лагідна або нейтральна, офіційна або рідна, для бійки або для обіймання тощо;

– розроблення теми заняття з використанням усієї танцювальної зали, але зі зміною таких параметрів руху, як простір (чітко заданий або вільний), сила (потужно і легко), швидкість (швидко — повільно, різко — плавно), послідовність рухів за вчителем або самостійно (обмежено — вільно).

Музику для танцювальної терапії краще використовувати не знайому дітям, щоб вона допомагала руховій активності, відповідала фізіологічним ритмам людини, була негучною, при цьому вводила в злегка трансований стан.

**Психогімнастика** — це метод навчання невербального спілкування та використання рухової експресії як важливих засобів комунікації в групі.

Для дітей молодшого шкільного віку психогімнастика покликана контакти й виражати зворотний зв'язок під час комунікації, засвоєння прийомів саморозслаблення та зняття напруги, розвиток пізнавальних умінь і емоційної царини особистості. Під час заняття учні мімікою, рухами, пантомімою виражають переживання, емоційні стани, спілкуються без допомоги слів.

Психогімнастика передбачає три ієрархічно пов'язані етапи роботи.

Мета підготовчого етапу — зняття страхів і заборон для зменшення напруги; скорочення емоційної дистанції між учнями; розвиток уваги та емоційної чутливості. Для цього використовують вправи на розвиток уваги, уяви, виразу почуттів та розуміння невербальної поведінки інших, а також ігри для імітації найпростіших рухів. До прикладу:

– вправу «Ланцюгова реакція» передбачає повторення з невеликим запізненням гімнастичних рухів за ведучим із поступовим пришвидшенням темпу виконання. Можна збагатити її елементами творчості, що зробить цю вправу емоційнішою, якщо рухам передуватимуть невеликі коментарі на кшталт: «Я йду по воді»; «Іду поспіхом, бо запізнююсь»; «Іду до стоматолога»; «Повертаюся зі школи» тощо;

– вправу «Я у дзеркалі» виконують у парі; вона вчить розуміти, передбачати і повторювати рухи партнера, ніби бачачи відображення у дзеркалі;

– вправу «Розмова через скло» пов'язана з розвитком здатності виражати свої думки й почуття без слів та розуміти стан і поведінку іншої людини за допомогою лише жестів, погляду, міміки. Мету розмови вчитель оголошує одночасно для всіх пар-учасників: домовитися про зустріч, зобразити той чи той стан, відчуття (радість, образи, співчуття, готовності допомогти, сповістити новину тощо).

Підготовчий етап може тривати не одне заняття, поки скутість, страх, тривогу щодо незвичної взаємодії у незвичних ситуаціях не подолають усі діти групи. Тому завдання для виконання мають бути нескладними, а обговорення відчуттів після

виконання вправ — не дуже тривалим. На цьому етапі учні ознайомлюються з елементами міміки, виразними жестами, позами, ходом.

Основну частину психогімнастики відводять для розвитку пантоміміки як провідного засобу встановлення міжособистісної взаємодії. Мета використання пантомімі — виразне зображення різних емоційних станів, пов'язаних з переживаннями дітей, моделювання вираження основних емоцій та соціально значущих почуттів. Пантомімі-етюди мають бути короткими та різноманітними, їх слід повторювати по кілька разів, щоб усі діти могли повправлятися у вираженні своїх почуттів. Темі для пантомімі, що відображають особистісні чи загальнолюдські проблеми й конфлікти, можуть обирати і вчитель, і учні. Під час пантомімі та її обговорення учні обмінюються власними переживаннями, що виникли в процесі виконання завдання, подають власне розуміння ситуації, для подальшої взаємодії аналізують емоції інших учнів. Темі для пантомімі можна пропонувати такі:

– *«Перешкоди та їх подолання»*. Перешкоди можуть бути символічними: перехід перехрестя або річки, подолання хвороби, подолання трьох перешкод по дорозі до щастя і т. п.; можна зобразити невербально свою поведінку, якщо у вікно лізе злодій або страшно перебувати в темній кімнаті тощо;

– *«Я і моя родина» або «Мої друзі»*. Учень розставляє учасників пантомімі так, щоб фізична дистанція між ними приблизно відповідала ступеню його емоційної близькості з членами сім'ї або друзями, і за допомогою пантомімі намагається встановити з ними контакт довіри.

– *«Моє життя»*. Учні за допомогою пантомімі по чергово розповідають про якийсь фрагмент свого життя, попередньо назвавши тему свого виступу («Який я є», «Якою хочу бути», «Моя хвороба», «Мій тато і я», «Ми з бабусею разом» тощо). Під час розповіді учня можна доручити комусь побути «дзеркалом», що дасть змогу побачити себе очима інших. Обговорення окремих пантомім іноді доцільно спрямувати в групову бесіду, де кожен зможе згадати подібні випадки з власного життя.

Кожне заняття закінчується навчанням прийомів саморегуляції і налаштуванням на спокійний, позитивний настрій, використовуючи потягування, розслаблення м'язів, уявне купання в сонячних променях, вдихання свіжого повітря, читання віршів, смішних історій, висловлювання компліментів.

***Практика уважності, усвідомлення.*** Це не вправи на розвиток уваги. Це особливі тренування з відстеження появи чогось нового, чого раніше не було, і формування усвідомлення чогось життєво необхідного дитині. До прикладу, не треба боротися зі згубними звичками: якщо усвідомлюєш їх безглуздість, — вони відійдуть самі собою. Так само у стосунках з іншими: усвідомлення взаємозалежності (що посієш — те й пожнеш) спонукає сприймати та цінувати іншого як самого себе.



Практика уважності — це дуже давній прийом медитації, що ознайомлює з можливостями розуму й навчає уважно прислухатися до себе в даний момент у даному місці, відстежувати реакцію на неконтрольовані потоки думок, керувати своєю увагою.

Усвідомлення власних емоцій та пов'язаних із ними думок, тілесних реакцій і наступних дій та вчинків ґрунтується на спостереженні за їх появою і проявами. Вправлення у зосередженні уваги на власних емоціях, почуттях і станах розвиває емоційну свідомість, дає змогу керувати емоціями, контролювати й використовувати їх відповідно до життєвих ситуацій із користю для себе та інших. Розуміння власного стану та його наслідків, уважне спостереження за подібними проявами в інших людей допомагає розуміти емоції, стани інших і передбачати їх наслідки. Результатами такого вправлення є співчутливе ставлення до навколишніх, здатність до піклування про них емпатії в стосунках, що сприяє становленню та підтриманню довготривалих позитивних стосунків. Часто в практиках уважності застосовують елементи медитації що допомагає правильно оцінити події реального життя, знайти вихід із складної ситуації. Регулярна практика уважності підвищує здатність до критичного мислення, творчості, зміцнює імунну систему, допомагає мозку ефективно регулювати емоції в стресових ситуаціях.

**Дихальні практики.** У їх основі лежить фізіологічна потреба в диханні, ритм якого залежить від психофізичного стану людини: ритм пришвидшується та стає поверховим і може уриватися під час хвилювання й фізичного навантаження; рівномірне і глибоке дихання свідчить про спокій або сон людини. Використовувати зворотний процес, тобто глибоко й рівномірно дихаючи, можна за кілька хвилин зняти емоційну напругу та хвилювання. Так дихальні практики захищають від шкідливого впливу стресу і допомагають запобігти емоційним вибухам. Окрім того, під час дихальної гімнастики відбувається тренування дихальних м'язів, масаж внутрішніх органів, активізується мозкова діяльність, що оздоровлює легені, зміцнює нервову систему, заспокоює розум. Більше того: після глибокого дихання й гіпервентиляції легенів унаслідок незначного кисневого отруєння у кров викидаються ендорфіни — гормони щастя, що значно покращує настрій та рівень життя.

Звертаючи увагу дитини під час дихальної гімнастики на вплив дихання на нервову систему, можна навчити учня/ученицю контролювати емоційний стан.

***Дайте дитині трохи порухатися, і вона знову подарує вам десять хвилин уваги, а десять хвилин активної уваги, якщо ви зуміли їх використати, дадуть вам у результаті більше, ніж цілий тиждень напівсонних занять.***

К. Ушинський

Дихальні вправи під час оздоровчих хвилинок на уроках можна поєднувати з ігровими діями, кольоротерапією і пропонувати школярам самостійно проводити їх почергово. Наприклад, це можуть бути такі ігрові моменти:

*Дихальна вправа «Повітряна кулька».* Запропонувати дітям уявити, що в животиках у них надувна кулька. Вдих носиком — кулька надувається і стає великою-превеликою. Животик випинається. Видих — кулька здувається зі звуком «ссс», або «ззз», або іншим, що опрацьовують під час уроку. Вправу виконувати потрібно 3-4 рази.

*Дихальна вправа «Вітер».* Як шумить вітер? А ось так! Вдих носиком, видих ротиком. Долонька торкається ротика, і дитина без голосу вимовляє «переможний звук індіанця» — це шумить вітер. Вправу потрібно повторювати 3-4 рази.

*Дихальна вправа «Квітка» у поєднанні з кольоротерапією.* Дитині треба уявити, що вона на полі квітів, злегка нахиляється до квітки й нюхає — це вдих носиком. Видих ротиком супроводжується звуком «ааа» — як добре пахне квітка! Понюхати треба 4-5 квіток. Дитина вдихає повітря сонячного кольору, а видихаючи його — зафарбовує квіти в різні кольори.

Такі вправи поліпшують кровообіг, знімають напругу, сприяють підвищенню розумової працездатності, позитивно впливають на емоційний стан учнів, оздоровлюють їх.

*Прийоми образної рефлексії для позначення емоційного стану.* Рефлексію з молодшими школярами проводять, завершуючи конкретну справу або наприкінці уроку. Цей прийом простий та зрозумілий дітям. Образи для нього легко підготувати, застосування під час уроку не займає багато часу, натомість наочно зображує ставлення учнів до уроку та своєї діяльності під час уроку, настроїв і почуття кожного. За допомогою кольорових образів учні при звичаються не лише визначати свій настрій та дізнаватися про емоційні відчуття інших дітей від однакових подразників, а й оцінювати власну діяльність на уроці, порівнювати її з роботою інших дітей.

*«Букет настрою».* З паперових квітів (пелюсток, яблук, трикутників чи овалів тощо) 2-4 різних кольорів кожен учень створює букет та прикріплює його на малюнок з вазою: червона квітка радості означає, що урок сподобався; фіолетова квітка розуму — що дізналися багато нового; жовта квітка символізує сонячний, позитивний настрій без тривоги й образи; чорна квітка сигналізує, що щось учневі не сподобалося, з чимось він не впорався, тому настрої зіпсувався, дитина просить про допомогу.

*«Сонячні промінчики».* До сонечок з різними емоціями (сумні, радісні), що зображені на дошці, учні наприкінці уроку додають свої промінчики відповідно до пережитих емоцій і настрою.

***Емоції, зазвичай, через певний час минають, але те, що вони зробили, — залишається.***

В. Швებель

#### 4.4. Інтерактивні форми і методи навчання як чинники впливу на формування та розвиток емоційного інтелекту молодших школярів

*Вся справа в думках.  
Думка — початок усього.  
І думками можна керувати.  
І тому найважливіша справа самовдосконалення —  
працювати над думками.*

Л. Толстой

**Сутність інтерактивного навчання та його можливості впливати на емоційний інтелект.** Ідея формування навичок співробітництва з перших років навчання в школі становить підґрунтя, основу реформування української школи. Саме під час взаємодії застосовують активні методи та форми навчання, що на початку ХХІ століття трансформувалося в інтерактивні технології навчання.

Під інтерактивними технологіями навчання розуміють таке:

- систему правил організації продуктивної взаємодії учнів між собою та з учителем у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, за яких відбувається засвоєння нового досвіду й набуття нових знань;
- навчання, занурене у спілкування, діалогове навчання;
- спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність;
- обов’язкову участь кожного учня у взаємодоповнювальному процесі пізнання, в якому взаємодіють усі його учасники. Кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен прозвітувати.

Зіставляючи пасивні, активні та інтерактивні моделі навчання, Л. Пироженко визначає такі особливості інтерактивного навчання:

- на вивчення великого обсягу інформації витрачають багато часу;
- значні можливості для розвитку соціальної (у тому числі емоційного інтелекту) і громадянської компетентностей учнів з усіх предметів та пізнавального інтересу;
- опанування навиками пошуку, аналізу й застосування інформації з різних джерел; можливість трансформації здобутих умінь на позашкільне життя;
- високий відсоток засвоєння знань;
- опосередкований контроль за обсягом та глибиною засвоєних знань, що потребує подальшої корекції знань, умінь і навичок учнів;
- учні мають змогу спілкування та розвитку комунікативних умінь;
- поєднуються різні види діяльності учнів;

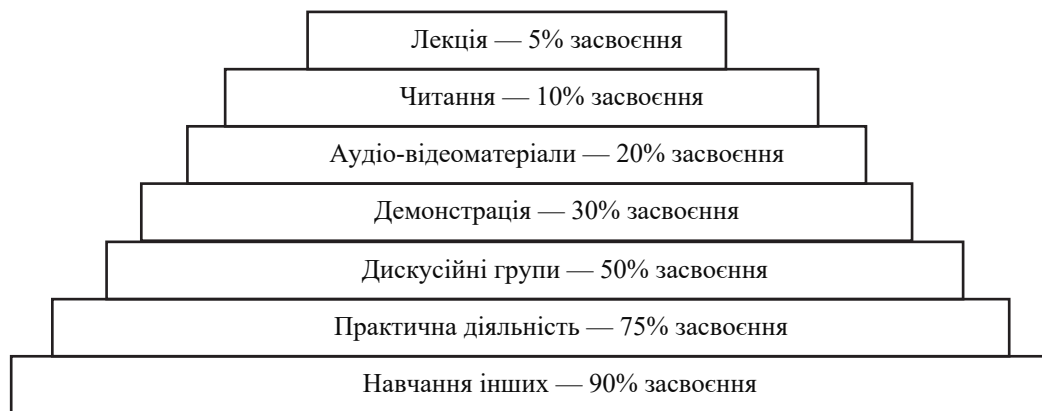
– глибока внутрішня мотивація учня через інтерес до навчання [64].

Особливістю інтерактивного навчання є те, що воно унеможлиблює домінування однієї думки над іншими, спонукає до демократичного спілкування для обміну знаннями, ідеями в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки. Під час діалогового навчання школярі вчаться критично мислити, аналізувати інформацію, вислуховувати альтернативні думки і приймати зважені рішення. Під час інтерактивного навчання учень стає суб'єктом навчання, займає активну позицію у навчальному процесі задля власної освіти та розвитку.

Інтерактивне навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає конкретні та прогнозовані цілі й завдання уроку

Загальноосвітньою метою інтерактивного уроку є реалізація навчальних цілей, що містяться у програмовому матеріалі, загальний розвиток учнів, сприяння їхньому особистісному розвитку, створення умов для самовизначення і самовираження учнів. Окрім того, інтерактивне навчання надає можливість усвідомити цінність інших людей, навчитися виконувати поведінкові завдання, підтримувати членів групи, що засвідчує важливість застосування інтерактивних технологій для розвитку емпатії в молодшому шкільному віці. Кінцевим результатом такого уроку є збагачення мотиваційної та інтелектуальної сфер на основі ситуації успіху в процесі навчальної діяльності.

Обґрунтовуючи необхідність запровадження інтерактивного навчання у школі, Л. Пироженко посилається на «Піраміду навчання», три останні щаблі якої відображають сутність інтерактивних технологій (див. рис. 4.5).



**Рис. 4.5. Піраміда навчання (за Е. Дейлом)**

Отже, дискусійні групи, практична мовленнєва діяльність і навчання інших — це ті три основні умови, що значно підвищують ефективність процесу навчання та є провідними компонентами інтерактивних технологій навчання. Ці три компоненти й розкривають сутність інтерактивного навчання.

Педагог О. Когут перелічує принципи, що лежать в основі інтерактивного навчання, а саме:

- кожен учасник є активним шукачем шляхів і засобів розв’язання навчальної проблеми;

- учасники повинні мати змогу обмінюватися досвідом, інформацією;

- особистісно зорієнтоване навчання [36].

Отже, інтерактивне навчання — це діалогове навчання, під час якого не лише розвивається пізнавальна діяльність, а й формуються комунікативні навички

*Скажіть мені, і я забуду.  
Покажіть, і я запам'ятаю. Дайте  
змогу обговорити, і я зрозумію. Дайте  
можливість навчити іншого, і я  
досягну досконалості.*

Конфуцій

дитини, школярі засвоюють правила командної роботи, міжособистісної взаємодії, в учнів встановлюються емоційні контакти між учасниками освітнього процесу, підвищується рівень саморефлексії і самоконтролю, що безпосередньо впливає на подаль-

ший розвиток їхнього емоційного інтелекту.

**Організація роботи в парах і групах.** До форм інтерактивного навчання належать індивідуальна, парна, групова робота, під час якої учні реалізують дослідницькі проекти, проводять рольові ігри, працюють з різними джерелами інформації, використовують творчі роботи. Оптимальний склад групи для розвитку комунікативних здібностей та налагодження міжособистісної взаємодії — 4–6 осіб. У такому складі швидше встановлюються толерантні стосунки між дітьми, зникає недовіра між учасниками взаємодії, виникає відчуття комфорту та задоволення від спілкування з іншими, оскільки кожен має можливість висловитися і бути почутим, а відтак відчуває власну вагомість і значущість для вирішення загального завдання.

Педагог О. Пометун та Л. Пироженко визначили особливості ефективної інтерактивної роботи учнів у парах та групах:

- особливий склад груп недоцільно робити постійним, його треба змінювати відповідно до змісту і характеру навчального завдання;

- завдання за змістом та способом виконання можуть бути однаковими для всіх груп або взаємодоповнювальними, послідовно пов’язаними між собою;

- необхідно врахувати й оцінити як індивідуальний внесок кожного, так і групи в цілому [64].

Взаємонавчання учнів у парах змінного складу дає різні результати для пізнання учнями одне одного, встановлення довірливих, дружніх стосунків у класі, але й має певні негативні риси, які необхідно враховувати, започатковуючи таке навчання.

Негативними реаліями таких уроків є не лише те, що важко налагодити і контролювати взаємонавчання учнів, а й результат не завжди буває ефективним, а також те, що не всі діти є однаково активними і швидкими, через що в групі може встановитися ієрархія ролей.

Щоб перетворити слабкі сторони навчання на сильні, під час підготовки та проведення інтерактивних уроків необхідно дотримувати певних правил, а саме:

- поступово починати з упровадження інтерактивного навчання, не проводити такі уроки часто, а лише кілька впродовж року, натомість старанно підготовлених;
- створити разом з учнями правила роботи у класі;
- починати з простих інтерактивних методів та форм: робота в парах, мозковий штурм, щоб учні набули певного досвіду інтерактивної навчальної взаємодії.

Під час інтерактивного навчання відбувається одночасна взаємодія всіх учнів, однакова участь усіх упродовж однакового часу для виконання конкретного завдання, груповий результат роботи; натомість успішна робота кожного учня за умов позитивної взаємодії та індивідуальна відповідальність за індивідуальне завдання. Отже, відбувається гармонійне поєднання впливів на розвиток міжособистісного та внутрішньоособистісного компонентів емоційного інтелекту школярів.

Для підвищення якості знань учнів під час інтерактивного навчання доцільно використовувати такі прийоми роботи:

- давати учням завдання для самостійної підготовки до уроку;
- добирати вправи, що стануть основою, ключем для подальшого опанування теми або проблеми;
- надавати достатньо часу для серйозного обдумування проблеми, а не виконання її на інтуїції, граючись, а для цього і проблема повинна бути серйозною;
- використовувати упродовж одного уроку одну інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- спокійно обговорювати підсумки виконання інтерактивної вправи;
- проводити швидко опитування, давати самостійну домашню роботу за іншими матеріалами теми, не пов'язаними з інтерактивним завданням.

Не всі вчителі готові до проведення інтерактивних уроків, натомість така форма роботи дає змогу фахово зростати, навчатися разом з учнями. Щоб добре підготуватися до уроків за інтерактивними технологіями, фахівці радять учителю таке:

- вивчити основний матеріал і продумати додатковий: тексти, зразки, приклади, ситуації, завдання для груп.
- добре продумати структуру уроку, розробити його хронометраж
- дібрати способи поділу на групи;
- визначити форми звітування за підсумками роботи;
- дібрати найцікавіші випадки, проблеми або ситуації для мотивації учнів до роботи;
- виробити критерії оцінки роботи груп.

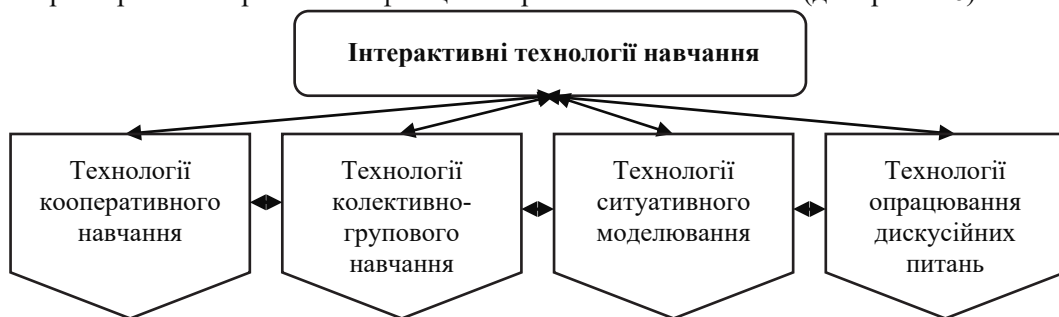
**Інтерактивний урок як діалогове навчання.** Для успішного спілкування під час інтерактивного уроку необхідно дотримувати низки правил, що стосуються активного говоріння та активного слухання.

Серед правил активного говоріння — чітке формулювання своєї позиції, намагання зацікавити співрозмовника, конкретне висловлювання від власного імені за допомогою виразів «я вважаю», «я думаю» тощо.

До правил активного слухання Г. Сиротенко відносить звуки та жести заохочення, уточнювальні запитання [75]. Серед заборонених дій під час слухання називає переривання мови співрозмовника, змінювання теми розмови, демонстрування неготовності слухати, оцінювання співрозмовника.

Після діалогічного обговорення проблеми вчителю недоцільно висловлювати власне єдино правильне рішення. Необхідно дати учням змогу поміркувати, пороздумувати, посумніватися, відшукуючи істину, оскільки сучасний світ потребує вміння критично мислити для розв'язання складних проблем.

**Методи організації діалогового навчання засобами інтерактивних технологій.** Відповідно до мети та форм навчальної діяльності учнів у педагогічній теорії виробилися різні класифікації інтерактивних технологій (див. рис. 4.6).



**Рис. 4.6. Види технологій інтерактивного навчання для реалізації діалогового навчання в початковій школі**

Сучасна педагогіка об'єднує всі види інтерактивних технологій у чотири групи: технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань.

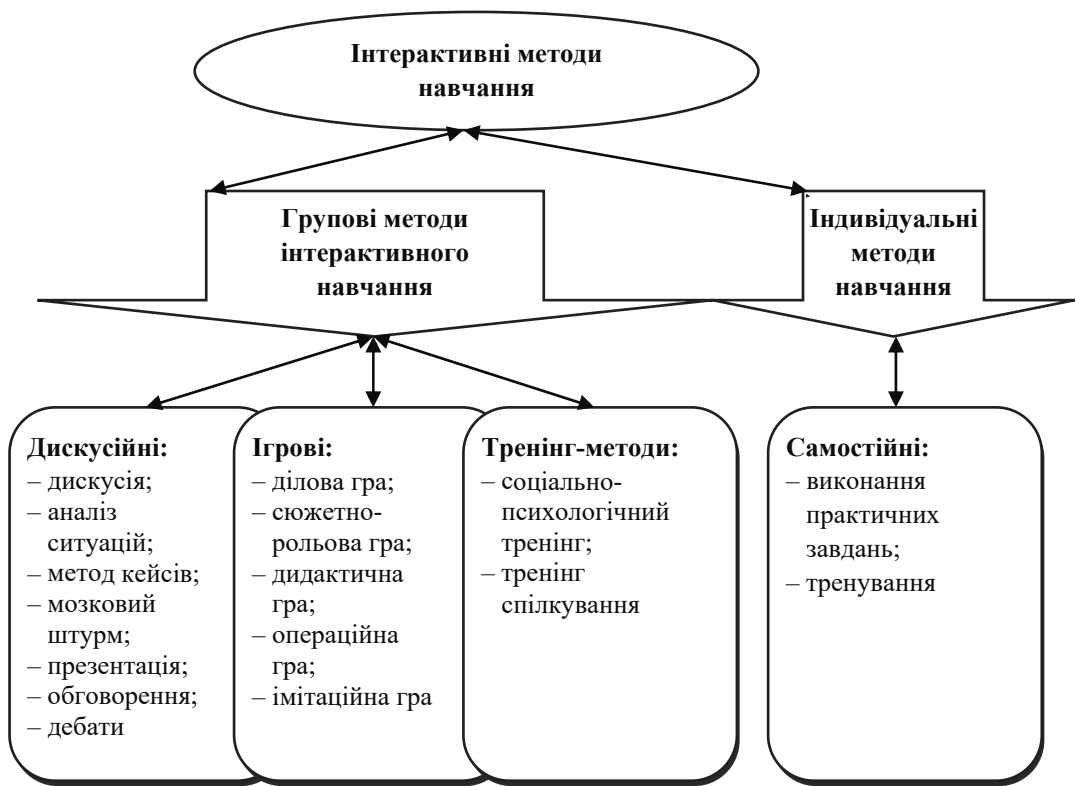
Залежно від кількості учасників інтерактивної роботи, виокремлюють технології *кооперативного навчання*, де працюють у парах, змінюваних трійках, два-чотири-разом, «каруселлю», малими групами, «акваріумом».

Залежно від провідного методу навчання, вирізняють технології *колективно-групового навчання*, до яких відносять: обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи — вчусь, «ажурна пилка», аналіз ситуації, розв'язання проблем, дерево рішень.

Якщо в основі інтерактивного навчання — ситуація, що потребує вирішення, то йдеться про технології *ситуативного моделювання*, до яких відносять симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуацій за ролями.



Усі методи навчання поділяють на групові та індивідуальні. Класифікацію групових методів інтерактивного навчання запропонували М. Коновалова, Ю. Куликова, О. Семиволос. Узагальнюючи їхні напрацювання, подаємо перелік методів інтерактивного навчання (див. рис. 4.7).



**Рис. 4.7. Методи інтерактивного навчання для організації міжособистісної взаємодії в діалоговому навчанні**

У інтерактивному навчанні переважають групові методи. Ця група представлена трьома підгрупами, серед яких: дискусійні, ігрові та тренінг-методи. До індивідуальних методів інтерактивного навчання належать методи самостійного виконання практичних завдань і тренування.

Усі методи групового та індивідуального навчання доступні для організації роботи з молодшими школярами, оскільки всі вони дають змогу створювати комфортні умови для одночасного засвоєння елементів теорії і практики, розвивати світогляд, логічне мислення та зв'язне монологічне й діалогічне мовлення, виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості.

Проведення уроків у початковій школі за інтерактивними технологіями навчання не є новиною для вчителів. Багато публікацій з висвітлення досвіду такої роботи подано у фахових часописах і наукових збірниках, методичній літературі.

Розглянемо, як педагоги пропонують організувати процес навчання за інтерактивними технологіями.

Зокрема, О. Семиволос, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Когут, В. Химинець, М. Кирик та інші пропонують алгоритм проведення інтерактивного уроку, що складається з п'яти частин:

- мотивація;
- окреслення завдання;
- вихідна інформація й інструктаж;
- практичне засвоєння матеріалу через інтерактивне завдання;
- підбиття підсумків, рефлексія.

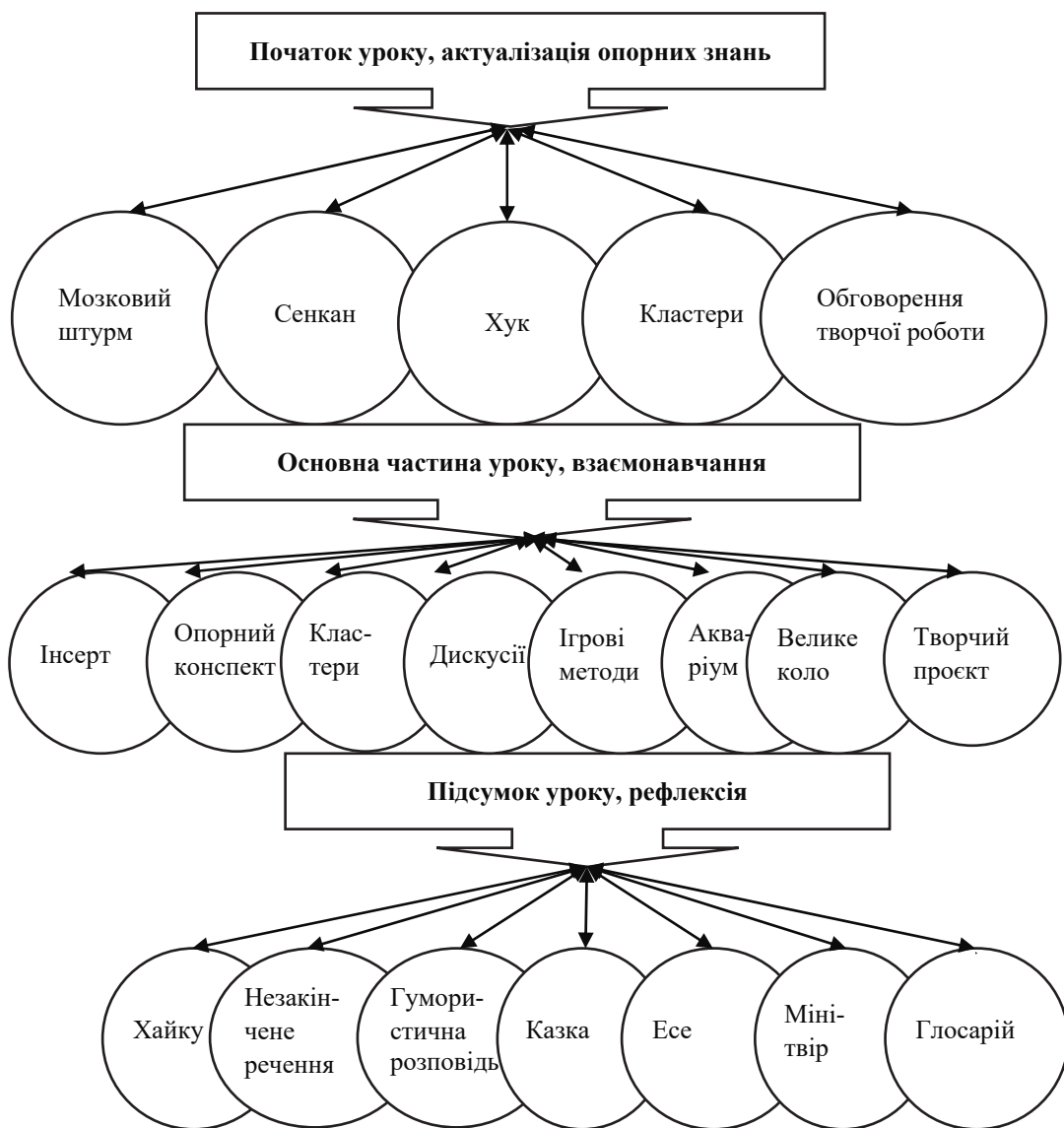
Більшу частину уроку відводять зазвичай для формування практичних умінь, а 15% — на підбиття підсумків та рефлексію, визнаючи таким чином ці етапи уроку найважливішими для досягнення його мети.

На кожному етапі уроку використовують відповідні методи інтерактивного навчання, що одночасно сприяють як розвитку пізнавального інтересу в учнів, так і зануренню в когнітивну, психологічну, соціальну ситуації, впродовж яких відбувається зміна міжособистісних зв'язків, оцінок, ставлень, почуттів і емоцій. Узагальнюючи напрацювання педагогів, подаємо схему використання інтерактивних методів навчання на різних етапах уроку (див. рис. 4.8).

Розглянемо потенційні можливості інтерактивних методів навчання впливати на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів.

Урок обов'язково починається з мотивації навчальної діяльності.

Мета *початкового етапу* — зосередити увагу учнів на проблемі вивчення й зацікавити їх матеріалами і темою уроку. Уже на цьому етапі учні мають усвідомити, що і для чого вони робитимуть. Педагоги радять на цьому етапі використовувати проблемні, парадоксальні ситуації, явища чи події, щоб викликати здивування, інтерес, радість, допитливість. Така гама інтелектуальних почуттів викликає позитивне емоційне ставлення до процесу здобуття нових знань, що допоможе краще засвоїти та надовше запам'ятати навчальний матеріал. Серед методів і прийомів, що використовують для цього, можуть бути короткі розповіді вчителя, демонстрування наочності, а також такі інтерактивні методи, як «мозковий штурм», «мікрофон», «незакінчене речення», «сенкан», «хук» або обговорення творчої домашньої роботи.



**Рис. 4.8** Інтерактивні методи як засіб організації міжособистісної взаємодії учнів на різних етапах уроку

До прикладу, можна комплексно використати «мозковий штурм», «незакінчене речення» та «мікрофон», розпочавши урок з вправи «Очікування». Після повідомлення теми уроку запропонувати закінчити речення: «Я дуже хочу дізнатися про...». Здогадки, припущення, які учні будуть висловлювати, сприятимуть активізації роботи мозку, налаштовуюватимуть на уважне слухання та самостійну роботу з пошуку необхідної інформації.

Під час *основної частини інтерактивного уроку* в початковій школі доцільно використовувати 1–3 інтерактивні вправи. Для цього передусім потрібно провести інструктування учнів, ознайомивши їх з метою і часом виконання завдання, правилами співпраці, послідовністю дій. Кілька хвилин з основної частини уроку відводять для об'єднання учнів у групи, розподіл ролей. На етапі безпосереднього виконання завдання учитель перебирає лише роль організатора, ведучого дискусії, надає максимум можливостей для самостійно-групової діяльності учнів. Для презентації результатів виконаного завдання потрібно відвести також достатньо часу, щоб побачити й послухати досягнення кожної групи. Закінчують урок спільним обговоренням результатів навчання, під час якого відбувається усвідомлення отриманих знань та їхньої цінності.

У Новій українській школі роботу в парах і групах як вид інтерактивного навчання використовують з перших класів, що надає можливість учню не зразу відповідати на запитання, звітувати про виконану роботу, а обмінятися ідеями з однокласником і лише потім озвучити свої думки перед класом. Виконуючи завдання разом з товаришем у парі, учень отримує рідкісну для традиційного навчання можливість говорити впродовж уроку, висловлюватись, переконувати й прислуховуватися до думки іншого, що створює комфортні умови для розвитку ефективної міжособистісної взаємодії.

Працюючи в парах, учні встановлюють контакт між собою очима, вчать ся звертати увагу на «мову тіла», допомагають відповідати, використовуючи заохочувальні жести, посмішку, тобто налаштовуються на емпатійне сприйняття іншої людини. Висловлюючи свої думки почергово, вчать ся ставити уточнювальні запитання і намагаються дійти спільної думки для озвучування відповіді, що створює підґрунтя для набуття досвіду керування емоціями.

Центральна частина уроку, коли учні опрацьовують новий матеріал за допомогою інтерактивних вправ і на яку витрачають найбільше навчального часу, є дуже важливою для розвитку учнів. Проте О. Пометун та Л. Пироженко найважливішою частиною інтерактивного уроку називають етап рефлексії. Ці педагоги обґрунтовують свою думку тим, що під час рефлексії учні усвідомлюють, чого вони навчилися, пригадують деталі набутого пізнавального досвіду, що спонукатиме їх надалі чіткіше планувати власну діяльність [64]. Під час рефлексії учні оцінюють свій рівень розуміння і засвоєння нового матеріалу, що є підґрунтям для наступного їхнього саморозвитку. Порівнюючи свої думки з висловлюваннями інших, вони вчать ся коригувати власні позиції.

*Етап рефлексії уроку* складається з кількох елементів: фіксації того, що відбулося; висловлення міркувань щодо отриманого досвіду та відчуттів щодо його цінності для подальшої діяльності; визначення планів на майбутній розвиток. Така робота може відбуватися у різних формах: в індивідуальній діяльності, у парах, групах, під час дискусії, письмово або усно.

Існує багато прийомів рефлексії під час уроку: для з'ясування настрою та емоційного стану (лінійки настрою), рівня усвідомлення навчального матеріалу («Кластер», «Тонкі й товсті запитання», «Плюс-мінус-цікаво», «Мої відповіді», «Незакінчене речення» тощо), визначення активності під час діяльності («Сходінки успіху»). Усі вони допомагають учневі прислухатися до внутрішнього стану, оволодіти прийомами самоаналізу та самопізнання, зрозуміти свої дії та їх результати, що є підґрунтям для вміння здійснювати не лише самомоніторинг власної поведінки, а й формування прагнення відстежувати через самоспостереження й контроль поведінку і самопрезентацію в соціальних ситуаціях.

Отже, при поєднанні інтерактивних технік навчання з традиційними методами та формами створюється зона психологічного комфорту для активізації навчальної діяльності, недопущення зниження інтересу, а відтак і мотивації до засвоєння навчального матеріалу. Крім того, інтерактивні методи навчання безпосередньо сприяють налагодженню партнерських стосунків учнів у різних видах навчальної діяльності, створюють умови для розвитку діалогового навчання, формування комунікативної компетентності, розвитку емоційного інтелекту, зокрема таких його аспектів, як емпатія, співчуття, співпереживання, розуміння почуттів інших, керування емоціями власними та інших людей.

***Однією з найдивовижніших якостей людини є її здатність перетворювати негативне на позитивне.***

А. Адлер

## ***Практичні завдання для самостійного опрацювання***

### **Запитання і завдання для самоконтролю**

1. Назвіть етапи формування емоційного інтелекту молодших школярів. Яка мета кожного з них? На вашу думку, чи можна збільшити або зменшити кількість цих етапів. Побудуйте власну модель поетапного формування емоційного інтелекту учнів вашого класу.

2. Складіть програму соціально-психологічного навчання відповідно до вашої моделі формування емоційного інтелекту молодших школярів. Визначте, які із запланованих занять ви можете провести самостійно.

3. Які завдання для самодіагностики емоційного інтелекту можна запропонувати учням вашого класу?

4. Сформулюйте завдання учням для виконання вправ «Список емоцій», «Дзеркальне відображення».

5. Що таке педагогічний супровід розвитку емоційного інтелекту? Які функції він виконує? Які передумови та умови необхідно створити для організації педагогічного супроводу в початковій школі?

6. Складіть конспекти різних етапів уроків одного з навчальних предметів з використанням методів і прийомів розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

7. Відобразіть у календарно-тематичному плані уроків роботу з розвитку емоційного інтелекту як міжпредметного наскрізного вміння.

8. Назвіть умови забезпечення ефективної командної роботи. Сформулюйте кілька правил для учнів, що допоможуть їм комфортно працювати в команді.

9. Назвіть прийоми формування внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту. Додайте їх до конспектів уроків з метою формування адекватного особистісного самоконтролю.

10. Доберіть і вставте до фрагментів уроків прийоми для формування в учнів таких компонентів емоційного інтелекту:

- самоконтроль за виконаннями роботи;
- саморегуляція поведінки на уроці;
- самомотивація до навчання;
- саморефлексія.

11. Складіть завдання для використання арттерапевтичної казки.

12. Яка структура складання казки з використанням методу казкотерапії?

13. Які існують способи подолання стресу?

14. Ознайомтеся з вправами дихальної гімнастики А. Н. Стрельнікової, Й. П. Мюллера, системами дихання К. П. Бутейка та Л. Кофлера, холотропним диханням. Визначте спільне й відмінне в підходах до оздоровлення психоемоційного та фізичного стану людини. Оберіть ті вправи, що відповідають віку дітей початкової школи, і складіть з них «П'ятихвилинку отримання щастя».

### Завдання для рефлексії

1. Ознайомтеся з однією із програм педагогічного супроводу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Запишіть, які види роботи ви зможете використовувати у своїй педагогічній діяльності.

2. Які нетрадиційні для початкової школи методи формування емоційного інтелекту доцільно використовувати в роботі з вашими учнями?

3. Складіть арттерапевтичну історію своїх стосунків із колегами. Запишіть свої емоції, відчуття, що передували роботі над казкою та після її закінчення. Які зміни відбулися у вашої настрої?

### Джерела для інформації

1. Осіпова А. А. Загальна психокорекція. Навчальний посібник. М.: Сфера, 2002. — 510 с. URL:[http://psih.pp.ua/p087\\_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_2002.html](http://psih.pp.ua/p087_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2002.html)

2. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2 (65). 2019. С. 296–302.

3. Шпак М. М. Теоретико-методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі соціально-психологічного тренінгу. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. Вип 7. 2016. С. 231–235.

## Розділ 5.

# ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 5.1. Емоційний інтелект учителів початкової школи

*Кожна людина в чомусь краща за мене,  
і я готовий у неї вчитися.*

Д. Карнегі

**Вимоги до емоційного інтелекту учителів початкової школи.** Професійна діяльність учителя має емоціогенний характер, що обумовлено високим ступенем складності, емоційного й розумового напруження, відповідальності, активними різноплановими міжособистісними контактами та взаємодією. Глибокі предметні знання, значний стаж роботи у школі, світогляд, гнучкість мислення вчителя не завжди є достатніми для виконання всіх професійних завдань, досягнення високого рівня продуктивності у вихованні й навчанні молодших школярів. Таким «камнем спотикання» або «вузьким місцем» у роботі вчителя є недостатньо розвинений емоційний інтелект. Емоційний стан вчителя не лише впливає на його власний професіоналізм, успішність, здоров'я, а й швидко поширюється на учнів, їхніх батьків, колег, оскільки спілкування та емоції відіграють важливу роль у професійно-педагогічній діяльності вчителя початкової школи. Тому серед актуальних професійно важливих якостей сучасного вчителя пріоритет наданий умінню взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, емоційній рівновазі, стресостійкості, толерантності, комунікативності.

Беручи до уваги величезне навантаження, що руйнівним чином впливає на емоційне поле педагога, його психіку, зумовлюючи виникнення тривалих негативних емоційних станів, а також зважаючи на посилення вимог до професіоналізму та особистісних якостей учителя Нової української школи, можна стверджувати, що вчитель повинен бути емоційно зрілою особистістю, яка спроможна впоратися з труднощами щоденної професійної діяльності. Саме тому педагог має дбати про зростання свого емоційного інтелекту, що дасть змогу здійснювати педагогічну взаємодію відповідно до обставин і ефективно впливати на формування емоційного інтелекту молодших школярів.

Отже, емоційний інтелект є вагомим чинником ефективної педагогічної діяльності вчителя початкової школи, одним з напрямів розвитку його професіоналізму як сукупності професійних компетентностей та індивідуальних якостей.



Базові професійні компетентності вчителя початкових класів містяться в Типовій освітній програмі для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затвердженій наказом МОН України від 15.01.2018 № 36.

У Програмі підвищення кваліфікації педагогів базовими компетентностями вчителя початкових класів визнано:

- професійно-педагогічну;
- соціально-громадянську;
- загальнокультурну;
- мовно-комунікативну;
- психологічно-фасилітативну;
- підприємницьку;
- інформаційно-цифрову.

Їх компонентами є такі складові емоційного інтелекту, як (див. рис.5.1):



**Рис. 5.1 Емоційна складова професійних компетентностей учителя початкової школи**

- уміння визначати проблеми та віднаходити способи їх розв'язання;

- уміння вислуховувати інших та обстоювати власну думку;
- уміння запобігати конфліктам та розв'язувати їх;
- здатність до ефективної командної роботи;
- продуктивна комунікативна взаємодія;
- культура професійного спілкування, педагогічний такт;
- уміння виражати почуття за допомогою мистецтва;
- розвинена педагогічна рефлексія;
- здатність сформувати самосвідомість у кожного учня та ставитися до його психо-емоційного здоров'я як до цінності [86].

Натомість, на жаль, у змістовому аспекті Типової освітньої програми для підвищення кваліфікації педагогічних працівників не передбачено роботи з розвитку емоційного інтелекту вчителів. Але у професійному стандарті «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» передбачено таку обов'язкову трудову функцію вчителя, як «Рефлексія та професійний саморозвиток», що зумовлює необхідність самооцінювання й визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності, у тому числі її емоційної складової, та усвідомлення потреби в саморозвитку задля набуття необхідних професійних компетентностей.

**Особливості емоційного інтелекту вчителів початкової школи.** За даними дослідження О. Новак, лише незначний відсоток учителів (16%) володіють високим рівнем емоційного інтелекту, а більше третини їх (38%) — мають низький його рівень, що було визначено за даними самооцінювання педагогів за методикою Н. Холла [55]. Також з'ясовано, що більшість учителів не розуміють емоції інших людей за зовнішніми проявами й відчувають значні труднощі в керуванні власними емоціями, дуже песимістично оцінюють власні можливості впливати на емоційні стани учнів та змінювати їх. Найпроблемнішими компонентами власного емоційного інтелекту вчителі визнали здатність, а точніше нездатність керувати власними емоціями, невміння здійснювати емоційну саморегуляцію.

Було встановлено закономірність: рівень емоційного інтелекту вчителя залежить від педагогічного стажу, тобто що більший стаж роботи у школі, то вища здатність ідентифікувати власні емоції та переживання, тобто емоційний інтелект розвивається під впливом життєвого і професійного досвіду.

За дослідженнями М. Манойлової, найбільш улюблені учнями й найбільш професійно продуктивні вчителі краще обізнані, порівняно з іншими педагогами, з такими емоційними властивостями особистості, як емпатія, толерантність, тактовність, і вважають їх необхідними для своєї професійної діяльності [47]. У процесі комунікативної взаємодії вони поведуться впевнено та з повагою сприймають позицію співрозмовника. У них висока й адекватна самооцінка, високі рівні особистої відповідальності та емоційної стабільності, розвинений потяг до нового; самооцінка не залежить від думки групи, вони вирізняються добре розвиненим самоконтролем. Також М. Манойлова вважає, що саме емпатія,

відповідальність, самооцінка і самоконтроль є системоутворювальним центром професійної продуктивності вчителя й саме вони — базові складові емоційного інтелекту. Правильність такого висновку було підтверджено за допомогою опитування учнів молодших і старших класів.

Серед особистісних якостей, за які учні люблять учителів, пріоритети надано емоційно-комунікативним та емпатійним, а саме: веселості, доброзичливості, чуйності, ввічливості, справедливості, повазі, доброті, а також упевненості, відповідальності, рішучості, витримці.

Отже, важливість високорозвиненого емоційного інтелекту для успішної професійної діяльності та недостатній рівень сформованості його основних компонентів у вчителів зумовлюють необхідність наполегливої роботи з його подальшого розвитку в усіх суб'єктів освітнього процесу, в тому числі учителів. Таке навчання для вчителів початкової школи має стати внутрішньою потребою.

**Модель емоційного інтелекту вчителя.** Спираючись на положення теорії емоційного інтелекту, науковці почали визначати особливості емоційного інтелекту фахівців різних професій, щоб з'ясувати функціональне спрямування кожного компонента його структури і зрозуміти, від чого саме залежатиме успіх професіонала. Своє розуміння досліджуваної проблеми науковці презентували за допомогою моделювання відповідного образу, що давало змогу з'ясувати змістове наповнення кожного компонента емоційного інтелекту окремо.

Модель емоційного інтелекту — це лише об'єкт для теоретичного пізнання, що не має аналога в чуттєвому світі. Предмет дослідження в моделі відтворюється ідеально, тобто в мисленні на рівні ідеї. Саме із створення таких ідеальних об'єктів і починається теоретичний рівень дослідження, оскільки вони дають змогу не лише встановити причинові зв'язки, а й глибше проникнути в сутність явищ, зрозуміти внутрішній механізм цих зв'язків.

Своє бачення моделі емоційного інтелекту педагога оприлюднили І. Андрєєва, С. Дерев'яно, Н. Манойлова, Е. Почтарьова та інші.

Зокрема І. Андрєєва називає емоційний інтелект учителя «емоційною грамотністю», рівень якої залежить від цілеспрямованого підвищення емоційної культури. Найзначущішими для професійної взаємодії елементами його структури вважає вміння керувати власними емоціями і розуміти емоції інших людей. Досліджуючи особливості професійної діяльності вчителів, науковець виокремила у структурі емоційного інтелекту педагогів такі обов'язкові компоненти:

- *емоційну обізнаність* як можливість за ознаками вербальної та невербальної поведінки розуміти емоційний стан інших людей;
- *керування власними емоціями*, тобто вміння визначати детермінанти виникнення тої чи тої емоції та ймовірні наслідки її розвитку і знаходити способи регулювання емоційних станів;
- *самотивацію*, тобто вміння ефективно діяти та приймати рішення на основі емоцій;

- *емпатію* як здатність розуміти почуття іншої людини та співчувати їй.

Не дуже відрізняються й групи особистісних якостей учителя, важливі для успішної професійної діяльності, що їх виокремили Ю. Кулюткін та Т. Сухобська, а саме:

- *емпатія* як здатність розуміти емоційний настрій, почуття іншої людини, відгукуватися на них та співпереживати;

- *динамізм особистості* як здатність активно впливати на учнів за допомогою своєї внутрішньої енергії, ініціативності, вольових педагогічних впливів, винахідливості, гумору й організаційних здібностей;

- *здатність до саморегуляції*, емоційна стійкість, що виявляються у терпимості й наполегливості, витримці у стресових ситуаціях [40].

Науковець М. Манойлова найважливішими елементами структури емоційного інтелекту вчителя вважає емоційно-комунікативні та регулятивні здібності [47].

Її колега Е. Почтарьова позиціонує емоційний інтелект учителя як важливу складову його неперервної освіти і наголошує на розвиткові емоційного інтелекту у взаємозв'язку з педагогічною творчістю, що забезпечує продуктивно-творчий характер професійно-педагогічної діяльності й запобігає синдрому психоемоційного вигорання [65].

Дослідниця М. Голубева характеризує емоційний інтелект як емоційну креативність вчителя, тобто здатність оригінально, нестандартно виявляти у різних аспектах професійної діяльності власний емоційний ресурс, емоційно-комунікативні здібності: емпатію, комунікативну толерантність, такт, альтруїзм, створення позитивного емоційного фону при спілкуванні з іншими, подолання усталених негативних настанов [16].

Незважаючи на розбіжності у трактуванні змісту та компонентів емоційного інтелекту вчителів, науковці спільні в думці про те, що це інтегроване динамічне утворення, структуру якого становлять емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти, що в єдності забезпечують вимоги педагогічної професії, її гуманістичної сутності.

Отже, нормативні документи та висновки з наукових досліджень щодо того, які елементи емоційного інтелекту є базовими для професійних компетентностей учителя початкової школи, в основному збігаються, оскільки наголошено на значущості для педагогічної діяльності таких особистісних якостей і складових емоційного інтелекту, як емпатія, здатність до саморегуляції, комунікативність. Справа за тим, щоб учителі могли визначити свої психолого-емоційні проблеми і спроектували власну програму професійно-особистісного зростання.

## 5.2. Розвиток емоційного інтелекту вчителів початкової школи

Немає нічого важливішого,  
ніж власна освіта й освіта близьких людей.

Сократ

**Розвиток емоційного інтелекту як професійна необхідність.** Професійна діяльність вчителя не може бути ефективною без розвинуеного емоційного інтелекту, котрий тлумачать як здатність до розуміння емоційних станів — власного й інших людей — та керування ними. Відтак професійне зростання сучасного вчителя неможливе без самопізнання своїх емоційних станів, що є відображенням взаємодії з реальним світом, і без навичок саморегуляції, що є запорукою убезпечення від професійних стресів та емоційного самознищення.

Щоденні обов'язки вчителя передбачають взаємодію з колегами, учнями, їхніми батьками для вирішення питань і прийняття оптимальних рішень, а ще ж є у вчителя сімейні проблеми, власні потреби... Не все він устигає і не все можна вирішити водночас, тому доводиться тамувати дратівливість, долати відчай, стримувати спалахи гніву, що не заспокоює, а позначається на особистісних якостях, псує стосунки з учнями та колегами.

За таких обставин важливо навчитися керувати власними деструктивними емоціями, розуміти також і настрої інших людей, щоби вчасно запобігти виникненню емоціогенних ситуацій.

Далі розглянемо, як можна сформувати здатність розуміти емоційні стани, керувати емоціями та емоційними ситуаціями.

**Розвиток здатності розуміти емоції.** За визначенням І. Андрєєвої та С. Дерев'янка, керування власними емоціями розглядають як потребу викликати й підтримувати бажані емоції та контролювати зовнішні прояви небажаних; адекватно, повно, відверто демонструвати власні почуття; а необхідною передумовою розвитку здатності керувати власними емоціями є вміння точно визначати емоції [20].

Процес керування емоціями складається з таких послідовних етапів (див. рис. 5.2):

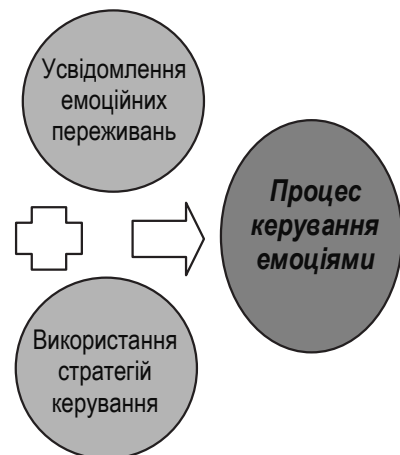


Рис. 5.2. Етапи процесу керування емоціями

- 1) рефлексія, тобто усвідомлення емоційних переживань;
- 2) вибір та використання стратегій і способів урегулювання емоцій: їх інтенсивності й емоціогенної ситуації.

Розглянемо докладніше кожен з цих етапів.

**Рефлексія, або усвідомлення емоційних переживань.** Емпірично дослідники довели, що початковий етап керування емоціями передбачає усвідомлення себе як носія емоцій, певних переживань, що є об'єктом для аналізу відчуттів та їх результатів чи наслідків. Подальша вербалізація власного емоційного стану знижує інтенсивність емоційного переживання.

Отже, для того щоб чимось керувати, потрібно знати, що це є і яке воно, як на нього можна вплинути. Тому для керування емоціями необхідно передусім усвідомити наявність емоції та її ідентифікувати, оскільки емоції виникають і згасають, а їхній вплив залишається надовго.

Усвідомлення емоцій відбувається на двох рівнях:

- а) усвідомлення як відчуття того, що є певні переживання, котрі відрізняються від інших подібних;
- б) усвідомлення як знання про те, що саме відчуває людина та як воно називається.

Усвідомлення емоцій на інтелектуальному рівні і є тою основою, на якій формується здатність керувати емоціями.

Ступінь усвідомлення емоцій може бути також різним. Є емоційні процеси, що спонукають до дії, хоча самі емоції людина вже не усвідомлює, оскільки вони стали звичкою. Такі емоційні стосунки встановлюються, зазвичай, між рідними людьми. Натомість є і найвищий ступінь усвідомлення емоцій, коли добре відомі вичерпна характеристика самої емоції, розуміння причин її появи та передбачення дій, до яких вона призводить.

Здатність усвідомлювати переживання формується поступово і не відразу, а в результаті тренування. Спочатку необхідно усвідомити себе як суб'єкта переживання, тобто не «Мені страшно (тривожно, неспокійно тощо)», а «Я відчуваю страх (злість, тривогу, гнів)». Відбувається протиставлення себе емоціям, відокремлення їх і спостереження за ними з позиції глядача.

Глибоко відчувати емоцію та поспілкуватися з нею можна лише на самоті. До прикладу:

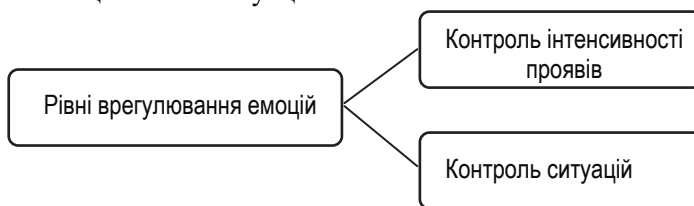
*Заплющте очі, уявіть себе в чудовому палаці, де емоції живуть у окремих кімнатах. Оберіть, до якої хочете зайти, про що розпитати. Уважно прислуховуйтеся до розповіді-відчуття. Повторіть експеримент з іншою емоцією. Порівняйте відчуття.*

**Розвиток здатності керувати емоціями та емоційними ситуаціями.**

**Вибір стратегій та способів урегулювання емоцій.** Керувати емоціями можна на двох рівнях (див. рис. 5.3):

- контроль інтенсивності вираження емоцій;

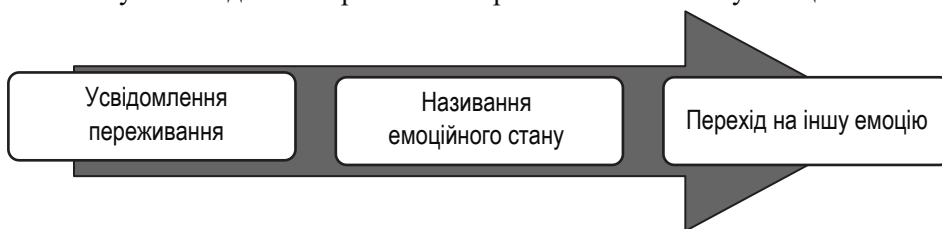
- контроль емоціогенної ситуації.



**Рис. 5.3. Рівні врегулювання емоцій**

*Керування інтенсивністю переживання.* Здатність контролювати інтенсивність вираження емоції передбачає послідовне оволодіння такими уміннями (див. рис. 5.4):

- усвідомлення в собі переживання;
- називання, тобто вербалізація власного стану;
- застосування одного з прийомів «перемикання» на іншу емоцію.



**Рис. 5.4. Процес розвитку здатності керувати емоціями**

Паралельно з розвитком здатності усвідомлювати переживання, необхідно розвивати вміння вербалізувати емоцію, що безпосередньо пов'язане з розвитком словникового запасу і з наявністю відповідного слова в лексиці національної мови. Упродовж дня людина переживає безперервний потік емоцій, адже кожна дія як відповідь на подразник органів відчуття супроводжується певними емоціями. Не всі з них можливо описати словами, натомість вони від цього не зникають. Є ще багато непізнаного в самому собі, таких відтінків переживань, які ми не помічаємо. Слова допомагають ідентифікувати та розпізнавати найтонші відтінки відчуттів, що робить життя насиченішим та успішнішим.

Цікавий той факт, що в багатьох різних мовах використовують назви емоцій та відчуттів, яких у інших мовах, до прикладу, в українській, нема. Так, у словнику емоцій англійського дослідника мов Т. Ломаса є поняття «wabi-sabi», що з японської означає відчуття від пошуку краси у недосконалості та швидкоплинності світу; в голландських діалектах є слова «mbuki-mvuki» — непереборне бажання скинути одяг під час танцю, «kilig» — легкий тремор під час розмови з тим, хто подобається; «uitwaaien» — почуття свіжості після прогулянки у вітряну погоду тощо. До речі, англійська мова запозичила з інших мов багато слів на позначення почуттів, що дає носіям мови змогу глибше зрозуміти довколишній світ і себе в ньому.



Англійська психологиня Л. Фельдман у результаті емпіричних досліджень дійшла висновку, що точніше людина визначає власні почуття, то краще розуміє, як допомогти собі після стресових ситуацій чи убезпечити себе від депресивного настрою: побути наодинці з природою, поспілкуватися з кимось, подивитися кінокомедію чи зануритися в музику [91].

Такий «словник-довідник» підказує, як вплинути на свій стан, щоби швидше отямитися від стресу. Люди з багатим емоційним словником не схильні веселити себе за допомогою алкоголю, а також більше зацікавлені в успіхові у навчанні. Але, звичайно, слід пам'ятати про взаємозв'язок: емоційно багате життя сприяє розвитку емоційного словника, і навпаки — словник емоцій примушує знайти в собі й виразити той величезний емоційний досвід, який раніше відчували лише підсвідомо.

Для вербалізації усвідомленої емоції та розширення емоційного словника треба систематично впродовж кількох тижнів вести щоденник емоцій, визначаючи нюанси відчуттів та відшукуючи до них назву серед слів-синонімів; добре спрацює розповідь комусь про свої почуття; можна створити і розповісти про це казку або усно чи письмово висловити це для себе, до прикладу, в щоденнику. Це захопливе заняття: щодня пізнавати себе все глибше і глибше! Вербалізовані емоційні переживання поступово втрачають інтенсивність і тоді вже не можуть панувати над людиною.

Перевірити рівень володіння емоційним словником допоможе така вправа:

*Упродовж трьох хвилин потрібно записати у дві різні колонки слова, словосполучення, вирази, що позначають позитивні та негативні емоції.*

Якщо їх буде більше ніж тридцять — доволишні зрозуміють досить точно озвучені емоційні переживання; якщо менше — потрібне тренування у вираженні власних почуттів. Кількісний показник позитивних та негативних емоцій є свідченням особистісного ставлення до життя.

Збагатити емоційний словник допоможуть проблемні завдання, що потребуватимуть з'ясування значення невідомих або маловживаних слів, складання з ними словосполучень, речень, текстів тощо. До прикладу, корисною стане словникова робота з такими емоційно-образними словами: *комизитися, мліти, клопітно, нега, сумбур, охоплювати, окрилений, знесамовитілий, прикипіти, розчулення, прищучити, зятятий* тощо.

Керування емоціями не означає повну відмову від таких, що викликають болючі переживання, адже для людини корисні будь-які емоції. Ідеться лише про наслідки дії емоцій, адже ослабленій людині можуть зашкодити навіть радісні переживання, та й емоційна холодність не викликає захвату в доволишніх, адже не зовсім зрозумілі справжні наміри людини.

Звичка приховувати справжні емоції, маскувати їх — шкідлива для здоров'я. Заборона на вияв власних емоцій поступово призводить до ослаблення та знищення їх вияву; натомість фізіологічно вони продовжують діяти на організм людини, виявляючись у вигляді болів, неприємних відчуттів, різних захворювань.

**Залучення інтелекту до керування емоційними процесами.** Формування здатності до керування емоціями передбачає інтелектуальну роботу щодо виправлення неправильного емоційного трактування ситуації, її некоректного сприйняття. Достатньо виправити помилку в когнітивній оцінці ситуації, правильно її зрозуміти, потрактувати, сприйняти — і дратівлива емоція зникне, поступившись іншим. Адже емоції — це короточасні переживання.

Неправильна оцінка ситуації виникає внаслідок розчарування, нереалізованої потреби чи очікування, неузгодженості між бажаним і реальним, докладеними зусиллями, сподіваннями та результатами тощо. Спостерігаються чіткі закономірності:

- що значущіша потреба, то сильніша реакція на її задоволення чи не задоволення;
- що більше чинників впливає на реалізацію потреби, то імовірніше зближення бажаного та реального;
- що менше таких впливових чинників, тонеобґрунтованіші бажання, що й призводить до неприємних переживань.

Отже, ефективне керування емоціями передбачає конструктивну взаємодію між інтелектуальними та емоційними процесами, в результаті чого налагоджується гармонія між розумом і почуттями, знижується інтенсивність неприємних переживань.

На думку психолога М. Папуша, утримування гармонії між розумом та емоціями дасть змогу не припускати помилок у визначенні статусу ситуації, тоді людиною керуватимуть лише вищі моральні почуття та безпосередні емоції: як приємні, так і неприємні [61]. Гарна перспектива!



**Рис. 5.5. Способи впливу на деструктивні емоції**

**Способи впливу на емоції.**

Оскільки безпосередньо керувати емоціями неможливо, використовують опосередковані способи впливу на деструктивні емоції (див. рис. 5.5), зокрема:

- *відвернення уваги* на будь-що, лише подалі від емоціогенної ситуації;
- *переведення мислення* на інший вид діяльності, «перемикання» на позитивні думки за допомогою певного об’єкта, образу, знака. Зрозуміло, що це потребує напруження, докладання вольових зусиль, внутрішньої потреби, мотивації;

- зменшення значущості події за допомогою рефлексій: «Це не головне в житті, але досвід»; «Що позитивного з цього можна взяти на майбутнє?»; «Як поводитися в подібних ситуаціях?»; «Це звичайна захисна реакція людини» тощо);

**Страждання і задоволення йдуть одне за одним, як ніч за днем, і тільки той розуміє життя, хто вміє пристосовуватися до їх періодичної зміни і розумно добувати добро із зла.**

Л. Стерн

- розширення або обмеження емоційної інформації. Стратегія розширення емоційної інформації притаманна активним, упевненим у собі особистостям, які не ховаються від навали емоційних переживань, а намагаються більше дізнатися про

емоційні стани, відкрити себе для яскравих почуттів. Для цього необхідно відсторонитися від усього зайвого й зануритися в аналіз власних відчуттів: «Я дізнаюся про тебе все, і ти не будеш наді мною панувати!» Стратегія обмеження емоційного досвіду є захисною: «Я не хочу про це думати!», «Це не заслуговує на мою увагу».

Варто зазначити, що наступальна стратегія розширення емоційного досвіду допомагає зрозуміти не лише власні емоції, а й переживання інших людей, що й сприяє розвитку емпатії та здатності керувати емоціями інших.

Емпатія — це емоційний відгук на переживання іншої людини, що виявляється у співпереживанні та співчутті. Емпатія допомагає зрозуміти іншу людину, її емоції та відчуття, спонукає допомогти, розрадити. Це дуже важлива особистісно-професійна якість учителя, що сприяє розумінню дитини, її стану в новому середовищі. Емпатійний учитель виявляє доброзичливість до учнів, разом із ними переживає їхні перемоги та поразки, може знайти індивідуальний підхід до кожної дитини, зрозуміти її особистісну своєрідність, і тому не використовує оцінні стереотипи, а добирає особливі підходи до кожного учня. За дослідженнями М. Манойлової, що вищий рівень емпатії, проявлений до дитини, том точніше може вчитель спрогнозувати поведінку учня, результати педагогічного впливу на нього [47].

Емпатія вчителя допомагає вибудовувати партнерські стосунки з учнем, його батьками в процесі спільної діяльності, подає зразок міжособистісної взаємодії, який упродовж навчання в початковій школі стає особистісним надбанням учнів.

На розвинену емпатію для нейтралізації деструктивних емоцій спирається й буддійська філософія, яка вважає, що життя людини сповнене страждань і важливо покласти їм край. Так, до прикладу, буддійського монаха М. Рікарда називають «найщасливішою людиною світу» завдяки тому, що він навчив себе бути щасливим. Щоправда, приділяв цьому багато часу, тренуючи розум, але й отримав відповідну якість життя. Ідея такого тренування полягає в тому, що людина не може одночасно відчувати дві протилежні емоції, скажімо, любов і ненависть, тому замість заздощів треба радіти, а бажання володіти чимось змінювати на відчуття внутрішньої свободи.

**Способи впливу на емоціогенні ситуації.** Зазначений підхід використовують і у вітчизняній практиці, пропонуючи застосовувати для контролю деструктивних емоцій та майбутніх емоціогенних ситуацій, що можуть виникнути під час взаємодії, такі способи:

- використання «протиотрути»;
- трансформування емоцій;
- екстенсивне керування емоціями.

Розглянемо сутність і реалізацію кожного способу.

**Використання «протиотрути».** Ця техніка спрямована на нейтралізацію деструктивних емоцій перед можливою емоціогенною ситуацією за допомогою протилежних за відчуттями емоцій, тобто конструктивних. Для позначення таких пар емоцій є слова-антоніми із синонімічним рядом, до прикладу: гнів — терпимість, толерантність; страх — довіра, відвага; відраза — шарм, симпатія.

Так, щоб налаштуватися на конструктивну взаємодію з раніше неприємною особою, треба подумки «помінятися з нею місцями», спробувати відчувати себе нею (уявити, як сидить, іде дорогою, а потім коридорами, спробувати так ходити, говорити, відчувати в собі її характер, обов'язки, зрозуміти мотиви її поведінки), що, врешті, нейтралізує негативне ставлення до цієї людини.

Отже, емоція співчуття внаслідок розуміння поведінки іншого виконує роль «протиотрути». Таке співчуття не є надуманою жалістю — воно необхідне для власного заспокоєння та припливу внутрішньої позитивної енергії, що її створює тло для конструктивної взаємодії. Увійти в стан іншого та приміряти на себе його роль допоможуть засоби арттерапії, зокрема лялькотерапія або створення арттерапевтичної казки.

**Трансформування емоцій.** Ця техніка потребує вміння викликати у собі бажані емоції. Для цього потрібно згадати життєві ситуації з яскравими, сильними переживаннями успіху, радості від перемоги над собою і поступово подумки пройти весь шлях від початку до кінця майбутньої реальної ситуації, передбачити можливі емоціогенні ситуації та успішне їх вирішення. Не зайвим буде порадіти за власні успіхи, відчувати впевненість у собі, чому допоможе асоціація з іншою успішною людиною.

Таке передбачення всіх можливих (і неможливих) моментів майбутньої ситуації, що може спричинити тривогу, страх, допоможе не лише позбутися деструктивних емоцій, а й подарує впевненість у можливості самостійно керувати майбутньою ситуацією.

**Екстенсивне керування емоціями.** Короткочасні емоції переходять у довготривалі емоційні стани, якщо емоціогенна ситуація тривалий час не зникає або часто повторюється, тобто емоції завжди прив'язані до певної ситуації.

*Зниження інтенсивності вияву емоцій завдяки розширенню поля їх використання.* Якщо, до прикладу, важкі емоції виникають у ситуаціях спілкування з незнайомими людьми або під час виступу перед аудиторією, необхідно не уникати таких ситуацій, а навпаки — розширити коло спілкування, частоту виступів.

Інформація про нові об'єкти взаємодії сприятиме розвитку нових інтересів, виникненню нових емоцій. Нові соціальні та психологічні контакти дадуть змогу виявляти емоції у ширшій сфері, що обов'язково знизить їх інтенсивність і сприятиме спокійнішому емоційному вияву в подібних професійних ситуаціях взаємодії.

*Концентрування емоцій на одній ситуації завдяки усуненню з поля активності другорядних емоціогенних ситуацій.* Цей спосіб застосовують, коли треба зосередитися на важливій професійній справі, що має вирішальне значення у певний період життя. Це обов'язково позначиться на успішності виконання професійного завдання і дасть задоволення від його результатів.

*«Перемикання» з емоціогенної ситуації на нейтральну.* «Перемкнути» гнів, агресію, отримані від соціальної взаємодії, найкраще на соціально незначущого «цапа-відбувайла» й отримати від цього конструктивні емоції. Якнайкраще роль «цапа» виконує творча робота, пов'язана з хобі. У цьому випадку створена культурна цінність додасть впевненості, самоповаги. Якщо гнів пов'язаний не зі соціальними аспектами діяльності, то найкраще «перемкнутися» на діяльність, що має підвищену соціальну цінність.

Розвиток здатності до розуміння емоцій, керування ними та емоціогенними ситуаціями є не лише професійною необхідністю вчителя: уважно й доброзичливо вислухати, зрозуміти учнів та колег, створити позитивне тло на уроці, — це необхідно передусім самому вчителю, щоб відчувати задоволення від особистісного зростання, атмосфери позитивного сприйняття, в якій можна розв'язати будь-які проблеми.

***Що б з вами не трапилося — нічого не приймайте близько до серця. Небагато чого на світі тривалий час буває важливим.***

Е. Ремарк

### **5.3. Запобігання емоційному вигоранню вчителів початкової школи**

**Сутність, ознаки та етапи емоційного вигорання.** Поняття «синдром емоційного вигорання» увів американський психіатр Г. Фрейденберг 1974 року в результаті дослідження стану фахівців, які за умовами професійної діяльності перебувають у постійній емоційній близькості з іншими людьми і скаржаться на виснаження внаслідок тривалого впливу стресів та неможливість відновити сили. У Міжнародній класифікації хвороб синдром емоційного вигорання отримав назву «Проблеми, пов'язані з труднощами керування власним життям».

Синдром емоційного вигорання — це захисна реакція організму людини на тривалий вплив професійних стресів середньої інтенсивності. У літературі такий

психо-емоційно-фізичний стан називають по-різному: синдром перевтоми, професійний дефект і навіть «отруєння людьми».

Емоційне вигорання розвивається поступово і супроводжується втратою емоційної, когнітивної та фізичної енергії, в результаті чого настають стомлення, виснаження, відсторонення від активної та розумової діяльності, зниження задоволення від виконання роботи, розвиток негативної самооцінки, втрата розуміння та співчуття до інших: учнів, їхніх батьків, колег; безсоння, підвищена схильність до соматичних захворювань, вживання алкоголю або інших антидепресивних речовин для тимчасового полегшення стану.

Емоційне вигорання — це динамічний процес, що розвивається поступово (див. рис. 5.6). Кожна стадія його подальшого прогресування має певні ознаки.

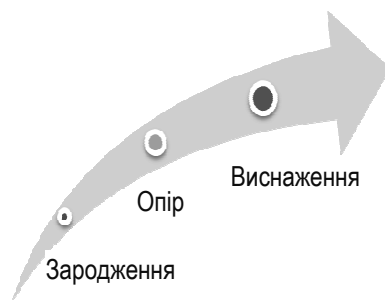
*Перша стадія — це зародження, або інкубаційний період*, коли негативні ознаки ще не позначаються на стані здоров'я, але є передумови для їх зародження й розвитку. Це

етап професійного становлення, коли вчитель повністю віддається улюбленій справі й відчуває свою всемогутність, ейфорію, піднесений настрій. Беручись за все відразу й намагаючись виконати професійні обов'язки якнайкраще, педагог час од часу відчуває бажання усамітнитися, дистанціюватися від людей. Такий стан емоційного напруження, тривоги через надмірну відповідальність, нечутливу психоемоційну атмосферу в колективі є пусковим механізмом у формуванні емоційного вигорання і може тривати від 3 до 5 років.

Якщо виникає бажання посидіти в глухому лісі під деревом або опинитися на безлюдному острові — це вже перша ознака необхідності відпочинку. І варто прислухатися до цього сигналу.

*Друга стадія — опір, або резистенція*. Це підсвідоме прагнення захиститися від неприємних вражень та відчуттів, піти в зону психологічного комфорту. Зменшується інтерес до роботи, потреба у спілкуванні, виникають стійкі симптоми зниження опірності організму: головні болі, часті застудні захворювання, почуття виснаження навіть зранку й після вихідних. Тривати така стадія може довго: від 5 до 15 років.

*Третя стадія — виснаження*. Виразне виснаження нервової системи, емоційного тону через те, що застосований опір виявився неефективним. Усі ознаки та симптоми емоційного вигорання стають хронічними. Характерні втрата інтересу до роботи та життя, емоційна байдужість, отупіння, постійне відчуття повної втрати сил; порушення пам'яті, уваги, сну. Це стадія повного згорання: психічного, фізичного, емоційного.



**Рис. 5.6. Динаміка розвитку емоційного вигорання**

Основними чинниками, що впливають на прогресування емоційного вигорання, є особливості характеру, темпераменту, особистісних цінностей людини, а також культура організації робочого середовища та умови міжособистісної взаємодії в колективі. Порушення рівноваги між вимогами (власними і зовнішніми) й особистісними ресурсами неминуче призводить до розвитку емоційного вигорання.

**Профілактика емоційного вигорання.** Емоційне вигорання розвивається поступово, продовж багатьох років, і коли ознаки його стають помітними, то за день, тиждень, місяць навряд чи можна буде виправити ситуацію. Відтак профілактика вигорання має бути не одноразовою акцією, а постійним процесом турботи про себе (див. рис. 5.7).

<b>Позитивні взаємостосунки</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спілкування з мотиваторами та оптимістами,</li> <li>• взаємодія з тваринами,</li> <li>• позитивне мислення та посмішка</li> </ul>
<b>Піклування про тіло та здоров'я</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тривалий і якісний сон;</li> <li>• збалансоване харчування,</li> <li>• достатнє фізичне навантаження,</li> <li>• свято для тіла та невеличкі приємності</li> </ul>
<b>Плекання життєвих цінностей</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• медитації,</li> <li>• свято для душі,</li> <li>• наповнення емоціями,</li> <li>• відпочинок</li> </ul>
<b>Професійна діяльність і досягнення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рівномірний розподіл навантаження,</li> <li>• збереження енергетичного балансу,</li> <li>• контакти з людьми різних професій</li> <li>• залишати достатньо часу на відновлення</li> </ul>

**Рис. 5.7. Профілактика емоційного вигорання**

Оскільки емоційне вигорання поступово руйнує всі сфери життєдіяльності людини, то й дбати потрібно про баланс між фізичним, емоційним, інтелектуальним та професійним. Якщо якесь із зазначених полів перевантажене, а про інші зовсім забули, то передусім необхідно усунути дисбаланс.

Поради психолога Н. Пезешкіана щодо профілактики емоційного вигорання передбачають саме гармонізацію стосунків між усіма напрямками життєдіяльності людини: у стосунках і встановленні контактів; піклуванні про тіло й здоров'я; смислому наповненні життя і майбутнього; професійній діяльності й досягненнях [62]. Розглянемо ці поради.

**Позитивні взаємини і тактильні відчуття як підґрунтя для емоційного благополуччя:**



- необхідно більше спілкуватися з тими, від кого отримуєте радість та позитивні відчуття, хто мотивує і заряджає життєвим оптимізмом, а також з коханою людиною, дітьми;

- позитивний заряд енергії людина завжди отримує від контактів із тваринами. Це не обов'язково можуть бути домашні улюбленці: годування на природі птахів, безпритульних тварин, просто спостереження за їхнім життям — сповнює спокоем, радістю звичайного безтурботного життя;

- позитивне мислення та звичайна усмішка довколишнім, зустрічним та обов'язково собі — це подає мозкові команду, що все дуже добре, благополучно, позитивно, яку він змушений передати всім органам і частинам тіла.

***Піклування про тіло та здоров'я — найкращий спосіб вироблення імунітету від вигорання на роботі:***

- 7–9 годин щоденного сну: засинання до десятої години вечора, прокидання без будильника:

- менше вживати чаю і кави, надаючи перевагу чистій воді — до 1,5–2 літрів на день, дотримуватися принципів здорового харчування;

- обов'язково робити гімнастику: ранкову — для підвищення енергетичного ресурсу організму та вечірню — для зняття напруження;

- практикувати впродовж дня дихальні вправи для заспокоєння;

- більше ходити пішки, особливо це корисно перед сном;

- частіше влаштовувати свято для тіла та невеличкі приємності: спа-процедури, масажі, сауни, ароматні ванни, плавання в басейні тощо.

***Наповнювати буття сенсом життя:***

- серед щоденних клопотів знаходити час для себе та обдумування швидкоплинності життя;

- влаштовувати собі свято душі (ліс, гори, море, театр, концерт, галереї тощо);

- читати художню літературу, що наповнює емоціями, роздумами про життя;

- слухати гарну музику, дивитися гарні відео, картинки тощо і... нічого більше не робити;

- подорожувати у ліс, гори, в сусіднє село, місто, по Україні, за кордон і навіть на... іншу планету для отримання нової інформації та нових емоцій.

***Професійна діяльність і досягнення:***

- беручись за виконання професійного завдання, необхідно зважити часові та енергетичні затрати на його виконання й розподілити їх рівномірно;

- скласти список усіх завдань та зобов'язань і якщо їх більше трьох для одночасного провадження, відмовитися від тих, що забирають багато енергетичних ресурсів, натомість не відповідають вашим інтересам та життєвим пріоритетам;

- не треба гнатися за досконалістю: недоцільно намагатися дізнатися все або майже все — в сучасному світі інформаційний потік необмежений; необхідна лише та інформація, яка допоможе ґрунтовно висвітлити тему;

- товаришуйте не лише з педагогами, а й із фахівцями з інших галузей;

- часу на роботу має бути не більше, ніж на решту життя; не потрібно зменшувати ліміт часу на відновлення від роботи.

Отже, для уникнення емоційного вигорання важливо навчитися керувати власним життям. Кожен може сам собі обрати: згорати під тиском зовнішніх обставин чи попрацювати для себе в пошуках нових енергетичних ресурсів, нових сенсів, позитивних емоцій і приємних відчуттів.

**Заходи для запобігання та усунення синдрому емоційного вигорання вчителів.** Емоційне вигорання педагогів призводить до професійного занепаду освітнього закладу, про що можуть свідчити такі ознаки:

- підвищення плинності кадрів;
- зниження мотивації вчителів до високоякісного виконання обов'язків;
- висока конфліктність між членами педагогічного колективу та учнями, батьками;
- погіршення якісних та кількісних показників роботи;
- часті хвороби вчителів та учнів.

Отже, емоційне вигорання вчителя — це не лише його особиста проблема, тому надзвичайно важливо здійснювати в кожному освітньому закладі заходи, спрямовані на запобігання та усунення синдрому вигорання педагогів.

1. Важливо ознайомити педагогів з перебігом емоційного вигорання та стимулювати за набуття нових знань, освоєння інноваційних технологій задля

*Похмурі думки та емоції  
ослабляють нас, роблять  
хворими, а позитивні —  
роблять нас сильними та  
здоровими.*

подальшого професійного саморозвитку. Щодо цього стане у пригоді організація тренінгів, виїзних семінарів, навчання на курсах підвищення кваліфікації з врученням дипломів про досягнення.

Г. Сел'є

2. Освітні, професійні заходи, перемоги учнів на конкурсах та олімпіадах різного рівня

— це довготривала й напружена робота педагогів, яка потребує визнання та відповідної конструктивної оцінки, що мотивуватиме на подальше покращення педагогічної діяльності. Корисним стане нагородження вчителів пам'ятними знаками про ще одну важливу сходинку в професійному зростанні.

3. Новизна у роботі, позбавлення від рутини, зменшення монотонності — продуктивний засіб убезпечення від вигорання. Елементи новизни, святковості — це і придбання технічних новинок у школу, зміна видів діяльності: виїзні екскурсії вихідного дня разом з батьками дітей, участь у конференціях із науковцями, щомісячний день здоров'я з далекою пішохідною прогулянкою усім класом або школою, підготовка та презентація колективної друкованої праці з досвіду роботи — все це може дати значний ефект у боротьбі з вигоранням.

4. Спрямованість керівників освітніх закладів на пошуки та висвітлення позитиву в роботі освітнього закладу, рівномірний розподіл відповідальності між усіма членами колективу, емпатійне налаштування на кожного учасника освітнього

процесу — запорука уникнення сварок, конфліктів, невизначених обставин у роботі, що запобігає виникненню напруги, тривожності, знижує ризики розвитку емоційного вигорання.

5. Надзвичайно важливе значення для створення комфортних умов праці має дотримання психологічних та фізичних параметрів професійної гігієни і безпеки, а саме: відчуття затишку, візуального й акустичного комфорту, зручне обладнання, чисте повітря, комфортна температура, здорова їжа.

Незалежно від причин виникнення емоційного дисбалансу його наслідки завжди негативно впливають на результат професійної діяльності й на саму особистість, і тільки від самої людини залежить, чи впорається вона зі своїм емоційним станом і нарешті навчиться керувати власним життям. Саме підвищення емоційного інтелекту сприяє адекватному розумінню витоків власних емоцій та емоцій інших людей, допомагає здійснювати на цій основі самоконтроль, зберігати психологічну рівновагу та впевнено досягати бажаного результату.

***Сучасний український вчитель має сам бути учнем. Адже розвиток — це найбільший дар для кожного. І тільки коли ми інвестуємо в кращу версію себе, зможемо приносити користь іншим. Оскільки педагогічна професія — це служіння суспільству і країні, то сучасний вчитель має постійно змінюватися та розвиватися.***

Олександр Елькін, організатор руху EdCamp в Україні

## **Практичні завдання для самостійного опрацювання**

### **Запитання і завдання для самоконтролю**

1. Порозміркуйте над фразою: «Гнів — це нормально»:
  - Для чого ця емоція?
  - Що може дати людині переживання цієї емоції?
  - Якого досвіду набувають від переживання гніву?
  - Як цей досвід може змінити життя?
2. Що розуміють під «негативними емоціями»?
  - Наведіть приклади позитивних і негативних емоцій.
  - Чи обов'язково негативні емоції мають бути неприємними, а позитивні — приємними?
  - Страждання — це позитивна чи негативна емоція? Обміркуйте всі можливі випадки людських страждань і визначте, чи може страждання бути позитивною для людини емоцією.
3. Відомий вислів: «Там, де мудра людина страждає, — дурень лише мучиться». Що ця формула може значити особисто для вас?
4. Анекдот: «У сусіда пропала коза. Здається, що я маю до сусіда та його кози... — а все ж таки приємно!». Які емоції відчують обидва сусіди від утрати кози? У кого вони позитивні, а в кого — негативні? Обґрунтуйте думку.

5. Чи однакові за емоційним окрасом та функційним призначенням емоції жалості, співчуття, співпереживання, милосердя, милості, які позначають словами-синонімами? Які позитивні та негативні функції вони виконують?

6. Чи можливе повноцінне емоційне життя без негативних емоцій?

7. Перша допомога при гострому стресі. <https://docs.google.com/viewer?pv&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc2lob2xvZ3Byb2Z0ZW8Z3g6MTE0N2RhNzkzNkVWVjY2YQ>

Знайдіть, оберіть ті вправи, що найкраще вам підійдуть:

а) на роботі;

б) вдома.

## Завдання для рефлексії

1. Людині впродовж життя часто доводиться переживати гірко-солодкі почуття, що виникають унаслідок складних емоцій. Їхне розуміння дуже важливе для особистісного розвитку і задоволення життям, натомість у нашій мові не всі вони мають назву. Спробуйте їх відчуті й запам'ятати назву або придумати свою. Це розширить карту емоцій за межі понять, наявних у рідній мові, та допоможе глибше зрозуміти власні почуття, передусім ті, яких ми раніше не помічали через брак термінів у мові.

**Desbundar** (*португальська*) — позбутися внутрішньої заборони на отримання задоволення.

**Tarab** (*арабська*) — стан екстазу від музики.

**Shinrin-yoku** (*японська*) — буквально «купання в лісі», відчуття розслабленості від спілкування з природою.

**Gigil** (*тагальська*) — бажання щипнути або міцно обійняти того, кого любиш.

**Yuan bei** (*китайська*) — відчуття, що ви завдання виконали повністю й абсолютно.

**Iktuarpok** (*мова інуїтів*) — нетерпіння, що ми переживаємо, чекаючи кого-небудь.

**Natsukashii** (*японська*) — ностальгійна туга за минулим, яка супроводжується радістю від приємних спогадів і одночасно сумом, що минуле не повернути.

**Wabi-sabi** (*японська*) — краса недосконалості, швидкоплинності буття.

**Saudade** (*португальська*) — меланхолійна туга, ностальгія за людиною, місцем або річчю, які десь далеко або ж яких ніколи не було взагалі.

**Sehnsucht** (*німецька*) — прагнення до чогось іншого в житті, туга за чимось недосяжним.

Окрім цих емоцій, словник Ломаса також охоплює риси особистості та поведінку, які визначають відчуття задоволеності життям, і те, як ми взаємодіємо з іншими людьми.

**Dadirri** (*мова австралійських аборигенів*) — глибокий духовний акт вдумливого і шанобливого вислуховування.

**Pihentagyú** (*угорська*) — буквально «розкутий мозок», описує винахідливу людину, яка може швидко придумати дотепний жарт або розв'язання проблеми.

**Desenrascanço** (*португальська*) — процес умілого та спритного виходу з негараздів.

**Sukha** (*санскрит*) — справжнє і тривале відчуття щастя, яке не залежить від обставин.

**Orenda** (*мова Гурон*) — сила людського прагнення змінити світ наперекір непереборним силам, таким як доля.

## Джерела для інформації

1. Азарова Т. В., Барчук О. І., Беглова Т. В. Вчимося вирішувати проблеми. Київ: Главник, 2007. 144 с.
2. Аландаренко Ю. Психологічна безпека — вчителю // Психолог. — № 4. (244). 2007.
3. Емоційне вигорання. Київ: Главник, 2007. С. 128.
4. Мерзлякова О. Експрес-діагностика наявності «синдрому емоційного вигорання». Психологічна безпека учителів. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2005. № 7-8 <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmhw2lob2xvZ3Z3Y2Z0ZWh8Z3g6NjJiN2Q2Mjk2YjM4NzU1OQ>
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К., 2006. 365 с.

## СЛОВНИК ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ

**Агресія** — словесна чи фізична дія, спрямована на заподіявання шкоди, втрат, збитків; будь-яка форма поведінки, спрямована на образу іншого або себе.

**Афект** — раптове переживання найвищої інтенсивності. Характерне бурхливим зовнішнім виявом, короткочасністю, певною неусвідомленістю переживання, зниженням самоконтролю та звуженням свідомості. Сильні афекти захоплюють особистість повністю. Це вже не радість, а захоплення; не горе, а відчай; не страх, а жах; не гнів, а лють.

**Бадьорість** — жвавість, наповнення енергією, силою життя.

**Байдужість** — відсутність уваги до людини, зацікавлення тим, що відбувається.

**Безпорадність** — стан людини, в якому вона не робить жодної спроби щодо поліпшення свого стану, хоча такі можливості є.

**Біль** — відчуття, що виникає внаслідок сильних подразнень нервової системи; захисна реакція організму, яка виникла у процесі еволюційного розвитку. Може бути ознакою хвороби або сигналом небезпеки, що загрожує організму від довкілля.

**Вдячність** — почуття визнання за надану увагу або послугу. Виникає як емоційна і раціональна оцінка того, що відбувається.

**Вина** — ставлення до власних протиправних дій або до бездіяльності та їхніх наслідків у формі умислу чи необережності.

**Відповідальність** — ставлення до вимог, обов'язків, завдань, норм та цінностей; усвідомлення значення власної діяльності та її наслідків для суспільства або певної групи.

**Відраза** — реакція на щось суб'єктивно дуже неприємне, негативний емоційний стан, спричинений зіткненням (фізична взаємодія, комунікація) з об'єктами (предметами, людьми, обставинами тощо), які не відповідають ідеологічним, моральним та естетичним принципам і настановам суб'єкта.

**Відчай** — почуття сильного душевного болю, безвихідь, розпач через те, що нема надії на кращу долю; зневіра в оволодінні якимось добром чи в уникненні зла.

**Ворожість** визначають як комбінацію фундаментальних емоцій гніву, відрази, зневаги. Інколи, хоч і не завжди, ворожість містить образи чи думки про заподіяння шкоди об'єкту ворожості. Профілі емоцій у ситуаціях ворожості та гніву дуже подібні.

**Впевненість** у собі — мати і висловлювати власну думку; пряме, відкрите вираження емоцій. Важливим є вміння виражати емоції так, щоб не порушувати права інших людей, не зачіпати їх честі та гідності.

**Вразливість** — чутливість до впливів недружного середовища, неспроможність витримувати його впливи, слабе місце захисту,

**Втіха** — почуття радості, задоволення від чогось.

**Гидування** — почуття відрази в поєднанні з гидливістю.

**Гнів** — емоційний стан, негативний за знаком, виявляється зазвичай у формі афекту. На відміну від страждання, гнів має сценічний характер (тобто викликає піднесення, хоч і короточасне, життєвих сил). Причинами гніву є відчуття фізичної або психологічної перешкоди на шляху до мети. Це можуть бути фізичні перешкоди, правила, закони або ж особиста безпорадність. Якщо перешкоди незначні й не визначені, безпосередня реакція може не виражатися гнівом. Однак якщо певний бар'єр справді заважає досягненню бажаної мети, гнів рано чи пізно обов'язково виникне. Інші причини гніву полягають в особистій образі. Низькі рівні гніву можна стримувати впродовж тривалого часу. Крайні вибухи гніву шкідливі для здоров'я.

**Гнучкість** — спроможність контролювати свої внутрішні стани, здатність справлятися зі змінами у соціальному середовищі; гнучкість в адаптації до змін у навколишньому середовищі; здатність діяти і приймати рішення в умовах стресу.

**Гордість** — почуття гідності, самоповаги, задоволення від усвідомлення досягнутих успіхів, переваги в чомусь. Гордість може бути як реакцією у відповідь, справедливою, адекватною, так і наслідком невідповідної самооцінки, пиhi, бундючності.

**Горе** — це реакція на втрату. Можна журитися через будь-яку втрату. Горе зводиться головню до страждання і суму, хоча часто є комбінацією емоцій афективних структур, до яких належать страх, почуття провини та гніву.

**Гуманний вчинок** — безкорислива дія щодо інших осіб (істот), мотивом якої є потреба людини у створенні сприятливих умов для забезпечення їхнього позитивного емоційного стану та життєдіяльності. Гуманний учинок — це, з одного боку, кінцева фаза емпатійного процесу, з іншого — вища форма прояву емпатії.

**Депресія** — це складний комплекс емоцій, що охоплюють страждання, різні комбінації гніву, відрази, зневаги, ворожості, страху, провини, сором'язливості, зростання втоми, погіршення фізичного стану. Депресію можуть спричинювати численні нейрофізіологічні та біохімічні чинники. Зниження самоповаги, упевненості в собі й утрата почуття особистої гідності також можуть бути причиною депресії. Єдності в трактуванні терміна «депресія» нема. Вивчення змісту страждань, суму й депресії показало їхній значний збіг.

**Допитливість** — зацікавлення, бажання здобувати знання і навички; рушійна сила розвитку людини, науки, техніки тощо.

**Дратівливість** — властивість легко роздратовуватися, виходити із стану психічної рівноваги.

**Дружба** — безкорисливі стосунки між людьми, базовані на довірі, щирості, взаємній симпатії, спільних інтересах, захопленнях тощо. Найголовніше в дружбі — взаємодопомога, безкорисливість, підтримка.

**Егоїзм** — надання переваги власним корисливим інтересам і потребам.

**Екстаз** — позитивно забарвлений афект, вищий ступінь захвату, наснаги, інколи переходить у несамовитість.

**Емоції** — це просте, безпосереднє, поверхове, короткоплинне переживання людини, що виникло цього моменту.

**Емоційні порушення** — стійкі емоційні стани, які супроводжуються поведінковими реакціями, що унеможливають вільну взаємодію з довколишнім світом, а саме: тривогою, страхом, впертістю, роздратуванням та образливістю, швидкими змінами настрою.

**Емоційність** — чутливість до впливів зовнішнього середовища, емоційне реагування на події, що відбуваються, швидкість зміни одних емоцій іншими.

**Емпатія** — здатність відчувати емоційні стани інших людей, розуміння їхніх почуттів, потреб та цінностей, тобто розуміння інших, чутливість до них, стосунки, спрямовані на допомогу іншим людям, здатність відчувати і розуміти соціальні відносини, їх важливість. Один із показників високого рівня розвитку гуманістичної складової духовності. Virізняють такі види емпатії: емоційна емпатія, базована на механізмах проєкції і наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини; когнітивна емпатія, що базується на інтелектуальних процесах — порівняння, аналогія і т. д.; предиктивна емпатія, котра проявляється здатністю людини передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях.

**Емпатогенна ситуація** спричиняє в об'єкта емпатії особливий емоційний стан, який при взаємодії «запускає» у суб'єкта емпатії механізм «емоційного зараження». Здатність до емоційного «зараження» тією чи іншою мірою притаманна кожній дорослій людині, хоча найяскравіше цей феномен виявляється в дітей раннього віку. Отже, суб'єкт емпатії переживає емоції, подібні до тих, які спостерігає в об'єкта. Долучення до цього процесу інтелектуальної діяльності мозку (аналіз ситуації, що спричинила переживання об'єкта емпатії, порівняння з аналогічною ситуацією власного життя, пригадування своїх почуттів) «запускає» психологічний механізм ідентифікації. Виникає співпереживання.

**Естетичні почуття** — переживання у результаті спостережень за красою явищ природи, праці, гармонією барв, звуків, рухів і форм.

**Жах** — почуття дуже великого переляку, страху; пригніченість, заціпеніння, іноді тремтіння, відсутність активної реакції щодо усунення джерела страху.

**Жалість** — поблажливе співчуття, що супроводжується почуттям дискомфорту; співчутливе ставлення до чужого горя, переживання, жаль, жалощі.

**Жадібність** — жага до здобування чи купування, намір привласнити все собі одному, пожадливість, скупість, зажерливість.

**Жорстокість** — байдужість до страждань людей; прагнення заподіяти страждання іншим.

**Журба** — невеселий настрій, важкі почуття, печаль, смуток.

**Задоволення** — щастя від задоволення якихось потреб.

**Заздрощі** — самолюбне і недружелюбне невдоволення тим, чим інша людина насолоджується; тяга за добром, що належить іншим. Один із семи смертельних гріхів.

**Занепокоєння** — стан неспокою, тривоги.

**Захват** — велике внутрішнє піднесення, почуття радісного задоволення, стан зачарування, позитивне емоційне збудження, захоплення.

**Збентеження** — стан незручності й деякої розгубленості, неспокою, хвилювання, збудження, занепокоєння, сум'яття; конфуз, шок.

**Збудження** — стан нервового піднесення, неспокою, хвилювання, активності, поживлення.

**Здивування** не має чітко вираженого позитивного чи негативного знаку. Це емоційна реакція на раптові обставини. Здивування породжується різким збільшенням нервової стимуляції. Зовнішньою причиною здивування є раптова, несподівана подія. Прояви здивування: брови підняті й утворюють зморшки на лобі, очі розширені, відкритий рот набирає овальної форми. При сильнішому здивуванні специфічний вираз обличчя доповнюється своєрідною зміною пози, якщо людина стоїть, коліна злегка зігнуті й тіло нахилене вперед. Здивування триває недовго. Складається враження, що в момент здивування думки щезають, розумові процеси зупинені. Тому із здивуванням практично не пов'язують розумову діяльність. Це нагадує відчуття від слабого електричного удару: м'язи швидко скорочуються, і людина ніби відчуває поколювання електричним струмом, який проходить нервами та змушує підскочити. У момент здивування суб'єкт не знає точно, як реагувати. Виникає тільки почуття



невизначеності, створене раптовою, несподіваною подією. Ситуації, які викликають здивування, уявляються такими самими приємними, як і ситуації, що викликають високий рівень інтересу. Ситуації, котрі є причиною здивування, згадуються як менш приємні, ніж ситуації, що ведуть до радості, але значно приємніші, ніж ситуації, які є причиною якоїсь негативної емоції. Основна функція здивування — допомогти людині підготуватися до реакції на нову чи несподівану подію і на наслідки цієї події.

**Зневага** — відсутність поваги, презирство.

**Зрада** — невідповідність результату очікуванням у стосунках, базованих на довірі.

**Інтелектуальні почуття** — емоційний відгук, переживання ставлення особистості до пізнавальної діяльності у широкому її розумінні; виявляються в допитливості, чутті нового, здивуванні, упевненості або ж сумніві.

**Інтерес** (як емоція) — позитивний чи негативний стан, що сприяє розвитку навичок і умінь, засвоєнню знань, мотивує навчання. Інтерес розглядають як одну з фундаментальних природних емоцій і вважають її домінантною серед усіх емоцій нормальної, здорової людини. Саме емоція інтересу разом з пізнавальними структурами й орієнтаціями спрямовує пізнання та дії. Ключовими детермінантами інтересу є новизна, зміни навколишнього середовища. Зацікавлена людина інтенсивно вдвляється, прислухається. Інтерес важливий для розвитку вмінь та інтелекту. Винятки трапляються тоді, коли у свідомості домінують негативні емоції.

**Інтуїція** — передчуття, проникливість, здатність уловлювати істину, спираючись на попередній досвід і знання.

**Каяття** — співчуття і жаль із приводу свого вчинку та почуття провини за його наслідки, зізнання у своїх гріхах, сповідь.

**Керування емоціями** — уміння використовувати інформацію, яку надають емоції, викликати емоції або абстрагуватися від них залежно від їх інформативності чи користі; керувати своїми і чужими емоціями.

**Кохання** — почуття глибокої прихильності до особи, прив'язаності чи сильного інтересу до когось, любов.

**Лідерство** — можливість створювати бачення людської мотивації і стимулювання її реалізації; здобуття прихильності у групі.

**Мотивація, самотивація** — емоційні тенденції, що приводять до формування нових цілей і сприяють їх досягненню. Прагнення до ініціативи, досягнення й оптимізму.

**Надія** — емоції, що виникають під час очікування бажаної події, передчуття такої події, віра в позитивне розв'язання проблеми.

**Насолода** — приємне відчуття щодо якогось подразника, вищий ступінь задоволення.

**Настрій** — емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини. Характерні риси: а) слабка інтенсивність; б) значна тривалість; в) невизначеність, «неусвідомленість»; г) своєрідний дифузійний характер (настрій позначається на всіх думках та діях людини в конкретний момент). Основними причинами та обставинами, що змінюють настрій, можуть бути такі: фізіологічні процеси (хвороба, втома погіршують настрій; здоров'я, повноцінний сон поліпшують настрій); стан довкілля (бруд, шум, забруднене повітря, неприємний колір погіршують настрій; чистота, тиша, свіже повітря, затишок поліпшують настрій); стосунки між людьми (образ, грубість погіршують настрій; привітність, довіра, тактовність поліпшують настрій).

**Незадоволення** — почуття і стан невдоволення, прикрість, негода.

**Ненависть** — глибоке негативне ставлення, характерне відчуттям гніву, ворожості, огидою, бажанням заподіяти біль чи шкоду.

**Неприязнь** — недружелюбне, вороже ставлення, неприхильність до когось.

**Образа** — почуття душевного болю, гіркоти через негативну оцінку особистості у формі, що суперечить нормам і правилам поведінки.

**Обурення** — сильне невдоволення, роздратування, стан перед сердитістю та гнівом.

**Огида** — почуття відрази в поєднанні з гидливістю.

**Оптимізм** — позитивне почуття від очікування найкращого з можливих сценаріїв розвитку події.

**Паніка** — підсвідомий жах, викликаний справжньою чи уявною небезпекою, що охоплює людину; неконтрольоване прагнення уникнути небезпечної ситуації.

**Передчуття лиха** — відчуття загрози життю, здоров'ю, добробуту, стосункам, самоповазі. Страх може застерегти від потрапляння у небезпечну ситуацію, а помірне хвилювання — змусити краще підготуватися, наприклад до контрольної.

**Переконання** — спроможність індукувати в інших бажану поведінку і реакції, тобто впливати на інших людей, здатність отримувати перевагу в суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо.

**Переляк** — це не почуття і не емоція, а тілесна рефлекторна реакція на можливу небезпеку.

**Печаль** — базова емоція, що виникає, коли нема очікуваного задоволення або спіткала якась утрата.

**Повага** — відповідь на почуття гідності або вищості когось; визнання високих якостей когось.

**Повний відчай** — недуга душі без надії на кращу долю; хворобливий стан, що викликає повний занепад сил.

**Почуття** — специфічно людський, узагальнений, найвищий, найглибший рівень емоційних переживань (інтелектуальних, естетичних, моральних) особи щодо свого ставлення до себе, до подій, осіб, предметів, явищ та ін. Виникають у процесі задоволення або незадоволення вищих потреб, відзначаються мотиваційною значущістю, стійкістю, глибиною, тривалістю.

**Практичні почуття** — переживання свого ставлення до діяльності: ігрової, трудової, навчальної, спортивної тощо.

**Презирство** — негативне переживання, що виникає в міжособистісних стосунках і супроводжується почуттям власної могутності, цінності й значущості власного «Я» порівняно з «Я» іншої людини, демонструє пихатість і зверхність у ставленні та спілкуванні.

**Прийиження** — втрата гідності в очах інших людей або у власних очах.

**Пристрасть** — глибоке і стійке захоплення. Характерні риси: а) висока інтенсивність; б) значна тривалість; в) глибина, заглибленість у предмет; г) виразність, визначеність, усвідомленість. Пристрасть активізує діяльність людини, підпорядковує собі всі її думки та вчинки, мобілізує на подолання перешкод і досягнення мети. Пристрасть до улюбленої справи (наприклад, до спорту, музики) допомагає досягти значних успіхів, пристрасть до боротьби (у широкому розумінні цього слова) породжує мужність. Однак пристрасть може не лише формувати особистість, а й руйнувати її (наприклад, пристрасть до азартних ігор, алкоголю, наркотиків).

**Провина** — відчуття сорому за себе, за дії усупереч своїм переконанням, навіть якщо ніхто й не дізнався про це.

**Прощення** — звільнення від почуття образи, обурення чи гніву, а також припинення осуду іншої людини.

**Пустка** — стан душевної спустошеності, почуття самотності.

**Радість** — приємні емоції, що наповнюють енергією, пробуджують творчий потенціал; пов'язана з можливістю задоволення актуальної потреби. Найчастіше ці емоції відчувають, коли живуть у гармонії зі собою і з навколишнім світом і мають змогу реалізувати свої мрії. Це те, що відчувається після якоїсь творчої або соціально значущої дії. Радість характерна відчуттям упевненості й значущості. Також радість може гальмувати дію, але вона може і сприяти інтуїції, творчості. Прояв радості легко розпізнати, але усмішка дорослої людини означає радше привітання, ніж переживання радості.

**Ревнощі** — почуття пристрасної недовіри, сумнівів у вірності.

**Роздратування** — неприємний стан, що характерний дратівливістю, відволіканням від свідомого мислення, а це призводить до розчарування та гніву.

**Розуміння емоцій** — уміння визначати джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції.

**Розчарування** — почуття, викликане нездійсненими очікуваннями, надіями або мріями; незадоволення з приводу того, що не виправдало себе; стан, коли людина перестає боротися за отримання бажаного.

**Самоконтроль і саморегуляція** — здатність свідомо реагувати на зовнішні подразники та контролювати свої емоційні стани, спроможність боротися зі стресом.

**Самооцінка (висока)** — самоповага, впевненість у собі, усвідомлення своїх здібностей, навичок та їх обмежень, можливість випробувати себе, незалежно від суджень інших людей.

**Самосвідомість** — здатність розпізнавати свої емоційні стани, наявність конкретних знань про власні почуття, цінності, переваги, можливості та інтуїтивна оцінка або емоційна свідомість.

**Сміх** — він виникає дещо пізніше, ніж усмішка, й у своєму розвитку проходить певні стадії. Сміх, як і усмішка, може сприяти формуванню міжособистісних зв'язків у соціальному розвитку.

**Смуток** — негативне переживання, причинами виникнення якого є різні проблемні ситуації: незадоволення первинних потреб, інші емоції, уявлення, розчарування, спогади, втрати.

**Совість** — почуття відповідальності за свою поведінку перед іншими людьми, сумління.

**Сором** — негативний стан, що виражається в усвідомленні невідповідності особистих думок, вчинків і зовнішності не тільки очікуванням тих, хто навколо, а й особистим уявленням про поведінку та зовнішність. Ці емоції виникають, коли діють у супереччю тому, що вважається правильним, справедливим, або коли вчинки призводять до негативних наслідків. Сором має дві функції, які визначають його роль в еволюції. Він збільшує чутливість індивіда до думок і почуттів інших, сприяє соціальній адаптації та соціальній відповідальності. Сором може відігравати значну роль у розвитку самоконтролю й самостійності. Для подолання сорому люди вдаються до захисних механізмів заперечування, придушення і самоствердження. Часто сором може призвести до страждань та депресії.

**Спантеличення** — розгублення та здивування з приводу чогось незвичайного.

**Співпереживання** — суб'єкт переживає ті самі емоційні стани, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею.

**Співпраця** — здатність формувати стосунки і взаємодіяти з іншими людьми, працювати з іншими для досягнення спільної мети; спроможність виконувати спільні завдання і розв'язувати проблеми разом.

**Співчуття** — один із соціальних аспектів емпатії, формалізована форма вираження свого стану з приводу переживань іншої людини.

**Спокій** — стан розуму, вільний від внутрішніх конфліктів.

**Стан** — поняття для позначення настроїв, внутрішніх почуттів, бажань, афектів, емоцій. Складається зазвичай із сукупності емоцій і триває довший час.

**Стенічні почуття** — почуття, що активізують людину, підвищують її життєдіяльність, збільшують силу та енергію.

**Страждання** — негативний емоційний стан, пов'язаний з одержаною інформацією (достовірною чи недостовірною) про неможливість задоволення важливих життєвих потреб, що до цього моменту вважалося більш або менш можливим; найчастіше виявляється у формі емоційного стресу. На соціальному і психологічному рівнях страждання сигналізує, що

індивіду погано. Вираз страждання викликає емпатію і бажання допомогти. Тому страждання також відіграє об'єднуючу роль у соціальних відносинах.

**Страх** — негативний емоційний стан, що виникає, коли суб'єкт отримує інформацію про можливе заподіяння шкоди його життєвому благополуччю, про реальну або уявну загрозу. Пов'язані з ним переживання легко відтворюються й можуть прориватися в свідомість у снах. Природні пускові механізми або природні причини страху — це самотність, необізнаність, несподіване наближення, несподівана зміна стимулу й біль. Дуже поширений страх перед тваринами, незнайомими об'єктами і незнайомими людьми. Страх є найнебезпечнішою з усіх емоцій. Відчуття страху може варіюватися від неприємного передчуття до жаху. Інтенсивний страх призводить навіть до смерті. Під час страху людина відчуває невпевненість, незахищеність і загрозу. Відчуття страху в дорослої людини істотно визначається тим, яким чином соціалізувався страх у дитинстві. Але страх є не тільки злом. Він може бути попереджувальним сигналом і змінювати напрям думок та поведінки людини. Відомі засоби для зниження і контролю страху. Страх і тривога тісно пов'язані між собою.

**Стрес** — стан нервово-психічного перенапруження, викликаний значним за силою подразником, адекватна реакція на який раніше не була сформована.

**Сум** — невеселий, важкий настрій, спричинений горем, невдачею; смуток, журба.

**Сумлінність** — здатність перебирати на себе відповідальність за виконання завдань, отримувати задоволення від здійснення своїх обов'язків; послідовні дії згідно з прийнятими нормами.

**Терпимість** — здатність поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів.

**Точність оцінки і вираження емоцій** — здатність визначати чийсь емоції за фізичним станом та думками, за зовнішнім виглядом і поведінкою; здатність точно виражати свої емоції та потреби, пов'язані з іншими людьми.

**Трема** — зростаюче почуття напруженості, тривоги, прихованої загрози, страху.

**Тривога** — переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з несподіваним неблагополуччям, передчуттям небезпеки.

**Тривожність** — стала властивість темпераменту особистості.

**Туга** — почуття глибокого жалю, важкий настрій; переживання, спричинені горем, невдачею. Характерний поганий настрій і погіршення самопочуття.

**Упевненість** і особиста значущість дають людині відчуття здатності здолати труднощі й насолоджуватися життям.

**Уразливість** — нездатність витримувати впливи недружного середовища, міра чутливості до уражень, пошкоджень.

**Фобія** — інтенсивні, ірраціональні, набуті страхи, пов'язані з певними об'єктами чи явищами; супроводжується почуттями невпевненості, незахищеності, неможливості контролювати ситуацію, очікуванням невдачі.

**Фрустрація** — емоційний стан людини, викликаний об'єктивно нездоланими перешкодами або труднощами на шляху досягнення бажаної мети.

**Хвилювання** — стан нервового напруження, тривоги та страху, коли ситуація виходить з-під контролю і людині загрожує небезпека.

**Цікавість** — психологічна настанова на пізнання світу та відкриття нового, джерело розвитку кожної людини і рушій прогресу людської цивілізації. Часто проста цікавість змушує людей докладати зусиль, працювати вдень та вночі, долати перепони й відмовлятися від багатьох благ, оскільки це пов'язано із задоволенням пізнавальних потреб і радістю відкриття.

**Шкодування** — співчуття, відчуття жалості.

**Щастя** — стан цілковитого задоволення життям, відчуття безмежної радості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Наука, 1991. 302 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения. Психология личности. Хрестоматия. Самара. 1999. т. 2. С. 301–331.
3. Абмурова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. Психол. журнал. 1985. Т. 6. №6. С. 107–115.
4. Азарова Т. В., Барчук О. І., Беглова. Вчимось вирішувати проблеми. К.: Главник, 2007. 144 с.
5. Аландаренко Ю. Психологічна безпека – вчителю. *Психолог*. №4. (244) 2007.
6. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
7. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
8. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ. 2002.
9. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. Душа и тело. Лик пресс., 1998 . С. 34–144.
10. Ващенко Г. Виховний ідеал («Записки виховника»). Брюссель; Торонто; Нью-Йорк; Лондон; Мюнхен: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді, 1976. 209 с. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Vaschenko\\_Hryhorii/Vykhovnyi\\_ideal\\_Zapysky\\_vykhovnyka.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Vaschenko_Hryhorii/Vykhovnyi_ideal_Zapysky_vykhovnyka.pdf)
11. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ: ВПЦ КНУ. 2005. 308 с.
12. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 20 с.
13. Выготский Л. С. Детская психология. Собр. соч.: В 6-ти т. М. : Педагогика, 1984. Т.4. 432 с. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t4\\_1984/go,6;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,6;fs,1/)
14. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Ананьевские чтения – 99 : тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1999. С. 25–26.
15. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%203\\_.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%203_.pdf)
16. Голубева М. В. Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис.... канд. псих. наук. (19.00.07). 2013. 20с. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-i-soprovozhdenie-razvitiya-emotsionalnoi-kreativnosti-studentov-p>
17. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
18. Дацків О. П. Використання прийомів драматизації на заняттях з іноземної мови у педагогічному ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 141. С. 54–57. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_141\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_141_15)
19. Даймонд М. Як заняття фітнесом впливають на мозок і роблять вас розумнішими. URL: <https://hiitworks.com/blog/yak-zanyattya-fitnessom-vplivayut-na-mozok/>
20. Дерев'яно С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. Серія: Психологічні науки. Вісник № 128. 2015. С. 95–99.
21. Державний стандарт початкової загальної освіти 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
22. Діденко Є. О., Кондратюк С. М. Гендерні особливості емоційного інтелекту особистості. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2016. № 12. С. 137–141.

23. Джеймс В. Психология. W. James. Psychology: Briefer Course. N.Y.: H.Holt & Co, 1893. М.: «Педагогика» 1991.
24. Джонсон Г. Ф. Драматизация как метод преподавания. Предисл. Ст. Холл. М.-Л, 1918.
25. Емоції та почуття URL: <http://uk.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/emocii.pdf>
26. Емоції та почуття. URL: [https://pidru4niki.com/17540906/psihologiya/zagalna\\_psihologiya](https://pidru4niki.com/17540906/psihologiya/zagalna_psihologiya)
27. Емоційний інтелект і його розвиток. Портал про здоров'я. URL: <https://ukrhealth.net/emocijnij-intelekt-i-jogo-rozvitok/>.
28. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1\\_2\\_2009/14.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/14.pdf.pdf)
29. Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди). Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2011. Вип. 38. С. 35-53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2011\\_38\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2011_38_6)
30. Иванова Е. С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы. Психологическая диагностика : Научно-методический и практический журнал . 2008. №1 С. 101–113.
31. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: СПб : Питер, 2017. 764 с. URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy036.htm>
32. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія. Психологічні науки. Випуск 1. Том 1. 2014. С. 176–180.
33. Карпенко Є. Аксиологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. URL: <http://pis.tneu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1030>
34. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. Психологічні перспективи. 2017. Вип. 30. С. 50-63. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst\\_2017\\_30\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_30_7)
35. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. С. 16–96.
36. Когут О. Інноваційні технології навчання. Тернопіль: Астон. 2005. 203 с.
37. Концепція Нової української школи. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/280/konczercziya.pdf>
38. Кочерга О. Психофізіологічний аспект народження партнерства. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. №2. С. 4–13.
39. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. Сада М. : Просвещение, 1985. 176 с .
40. Кузнецова К. С. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования : в 2 ч.Ч. 1. : монография. Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т. 2011. С. 81–103. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
41. Левицька Т., Рудницька М. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Психологія. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2017 Випуск 4. URL: [https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik\\_4\\_2017\\_psh.pdf](https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik_4_2017_psh.pdf)
42. Лукіна Т. О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем. Методичний посібник. 34 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/4157/1/Технологія\\_розробки\\_анкет\\_для\\_моніторингових\\_досліджень-метод\\_посібник.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/4157/1/Технологія_розробки_анкет_для_моніторингових_досліджень-метод_посібник.pdf)
43. Люсин Д. В. Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории «эмоция». Познание, общество, развитие / под ред. Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 1996. С. 88–101.



44. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/159562>
45. Мазур О. Д. Дитячі страхи. Психолог. № 39. 2007. С. 15–18.
46. Максим О. В. Емпатійна поведінка вчителя як запорука професійного успіху. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717681/1/Максим.PDF>
47. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с. URL: <http://window.edu.ru/resource/127/22127/files/pspu041.pdf>
48. Марченко О. Становлення інноваційної особистості педагога-дослідника в умовах шкільного наукового товариства. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Чернівці: Рута, 2006. Сер.: Педагогіка та психологія). Вип. 295. С. 102–107.
49. Мерзлякова О. Експрес-діагностика наявності «синдрому емоційного вигорання». Психологічна безпека учителів. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2005. № 7-8 <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbXhw2lob2xvZ3Byb2Z0ZW48Z3g6NjJiN2Q2Mjk2YjM4NzU1OQ>
50. Митник О. Я. Організація спільної навчальної діяльності в освітньому процесі як засіб розвитку соціальної сфери молодшого школяра. Початкова школа. 2020. № 4, С. 6–11.
51. Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. Ребенок в детском саду. 2008. №1. С. 81–85.
52. Савінова Н. Компетентнісне навчання і партнерська взаємодія: уникаємо помилок. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. №2. С. 13–21.
53. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>  
Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
54. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. Постметодика. № 6 (97), 2010. URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0% B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Postmetodyka\\_2010\\_6\\_8%20\(5\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0% B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Postmetodyka_2010_6_8%20(5).pdf)
55. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012, вип. 18, т. 20, № 9/1. URL: <http://psyresearch.dp.ua/index.php/psy/article/download/45/46>
56. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. Київ: Вища школа, 2003. 126 с. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em\\_intellekt.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf)
57. Омельченко Я. В. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ, 2008. 113 с.
58. Омельчук С. А. Дослідницький метод у навчанні української мови. Українська мова і література в школі. 2012. № 2. С. 7–10.
59. Осіпова А. А. Загальна психокорекція. Навчальний посібник. 2002. URL: [http://psih.pp.ua/r087\\_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_2002.html](http://psih.pp.ua/r087_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2002.html)
60. Папуш М. Психотехніка екзистенціального вибору. М.: Інститут общегуманитарных исследований, 2001. URL: <https://www.psyoffice.ru/2329-9-papus01-index.html>
61. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Медицина. 1996. 464 с.
62. Пилипенко О. М. Особливості діагностики емоційного інтелекту молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. Науково-методичний журнал «Логопедія». №8. 2016. С. 73–77.



URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/pilipenko-om-osoblivosti-emocijnogo-intelektu-molodshih-shkoljariv-z-porushennjami-movlennjegovogo-rozvitku.html>

63. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. За ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.
64. Почтарева Е. Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, (2 (11)), С. 75–81.
65. Професійний стандарт «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <http://education-ua.org/ua/tsifri-i-fakti/1230-profesijnij-standart-vchitel-pochatkovikh-klasiv-zakladu-zagalnoji-serednoji-osviti>
66. Психофізіологія емоцій. URL: <https://www.br.com.ua/referats/Psychology/93337.htm>.
67. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». The pedagogical process theory and practice (series: pedagogy). № 4 (63), 2018 P. 35-423. Гоулман Д. Емоційний інтелект . Харків, Віват. 2019. 512с. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51983>
68. Розуміння емоцій та почуттів. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4773.html>
69. Русова С.В. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів-Краків-Париж. 1993.
70. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
71. Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. Ефективна економіка. №5. 2017. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5608>.
72. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2000. 174 с.
73. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К., 2006. 365 с.
74. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Х.: Основа, 2003. 80 с.
75. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра . Вибрані твори : в 5-ти Т. К. : Рад. школа, 1976–1977. Т. 1. С. 209–402.
76. Слободняк Н. Програма внеурочной деятельности «Я учусь владеть собой» <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2014/06/04/vospitatelnaya-programma-ya-uchusv-ladets-soboy>
77. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті НУШ. Науковий вісник МНУ імені В.О Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2 (65). 2019. С. 296–301.
78. Теория эмоций Кеннона — Барда. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F\\_%D1%8D%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B9\\_%D0%9A%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%BD%D0%B0\\_%E2%80%94%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D1%8D%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B9_%D0%9A%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%BD%D0%B0_%E2%80%94%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0)
79. Тест шкільної тривожності Філіпса Мета. URL: <http://www.irkliiv-zosh.edukit.ck.ua/Files/downloads/%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BF%D1%81%D0%B0.docx>
80. Тест для школьников на межличностные отношения. URL: <https://testometrika.com/for-children/test-for-students-on-interpersonal-relations/>
81. Тест на определение уровня эмоционального интеллекта (EQ) Н. Холла. URL: <https://testometrika.com/blog/test-to-determine-the-level-of-emotional-intelligence-eq-n-hall/>
82. Тест эмоционального интеллекта Эм Ин Люсина Д. В. URL: <https://testometrika.com/intellectual/test-emotsionalnogo-intellekta-emin-lyusina-d-v/>
83. Типова освітня програма розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>

84. Типова освітня програма під керівництвом Р. Б. Шияна. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>
85. Типова освітня програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затверджена наказом МОН України від 15.01.2018 № 36. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
86. Тихомиров О. К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности Психология мышления. М: Изд-во МГУ, 1984. С. 87–106. URL: <https://studycs.ru/document/672276>
87. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНУ». 2018. 200 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/monografii/Монографія\\_Томчук.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/monografii/Монографія_Томчук.pdf)
88. Узнайте уровень эмоционального интеллекта тестом Д. Гоулмана. URL: <https://testometrika.com/intellectual/test-golmana-on-emotional-intelligence/>
89. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
90. Фельдман Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції. Таємне життя мозку. Клуб семейного досуга. 2018. 480с.
91. Шпак М. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень . Психологія особистості. 2011. № 1. С. 282–288. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/По\\_2011\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/По_2011_1_36)
92. Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164, 2018 Maj. P. 72–77. URL: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpdoi.org10.31174send-pp2018-164vi68-17.pdf>
93. Шпак М. М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Психологічні перспективи. Випуск 29, 2017. С. 234–244.
94. Шпак М. М. Теоретико-методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі соціально-психологічного тренінгу. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. Випуск 7. 2016. С. 231–235.
95. Ярошевский М. Г. Уолтер Кеннон, Иван Павлов и проблема эмоционального поведения. URL: [http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1995/956/956055.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/956/956055.htm)
96. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
97. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York :Basic Books, 1993. 304 p.
98. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
99. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
100. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence. 1993. V.17. № 4. P. 433–442.

Навчальне видання

Котик Тетяна Миколаївна

**Нова українська школа: теорія і практика  
формування емоційного інтелекту  
в учнів початкової школи**

**Навчально-методичний посібник**

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України**

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.

*Головний редактор* Іван Білах  
*Редактор* Леся Бутрин  
*Обкладинка* Інни Малявської  
*Комп'ютерна верстка* Мар'яни Тераз

Формат 70x100 1/16.

Умовно-друк. арк. 15,552. Облік.-видавн. арк. 11,50. Наклад 64008 прим.

ТзОВ «Видавництво Астон» м. Тернопіль вул. Гайова, 8  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів  
Видавничої справи ТР № 28 від 09.06.2005 р.  
**www.aston.te.ua E-mail: tovaston@gmail.com**