**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0130-з-дн

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

Т. М. Пономаренко

Керівник викладач кафедри дошкільної

та початкової освіти,

к.психол.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М. О. Желтова

Рецензент доцент кафедри дошкільної та початкової

освіти, доцент, к.пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л. М. Шульга

Запоріжжя

2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2022 р.

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Пономаренко Тетяні Миколаївні

**1. Тема роботи:** «Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи»

керівник роботи Желтова М. О., к. психол. н.

затверджена наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1037-с

**2. Строк подання студентом роботи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи**: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** проаналізувати теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту; охарактеризувати молодший шкільний вік як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту; розглянути засоби та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи; розробити та експериментально перевірити програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиць – 12; рисунків – 17 з результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  прийняв |
| Вступ | Желтова М. О. | 10.12.20 р. | 10.12.20 р. |
| Розділ 1 | Желтова М. О. | 14.02.21 р. | 14.02.21 р. |
| Розділ 2 | Желтова М. О. | 21.04.21 р. | 21.04.21 р. |
| Висновки | Желтова М. О. | 16.10.21 р. | 16.10.21 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | грудень | виконано |
| 2 | Написання вступу | січень | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | лютий-травень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | вересень-жовтень | виконано |
| 5 | Написання висновків | листопад | виконано |
| 6 | Оформлення роботи, рецензування | грудень | виконано |
| 7 | Захист | лютий |  |

Студент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Пономаренко Т. М.

Керівник роботи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Желтова М. О.

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Зубцова Ю. Є.

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 85 с., 12 таблиць, 17 рисунків, 78 джерел.

Мета дослідження: розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Об’єкт дослідження: процес розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, історико-філософський аналіз, узагальнення; емпіричні: бесіди з батьками та вчителями, спостереження за школярами під час навчання у класі, діагностична методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова), діагностична методика «Емоційна піктограма» у модифікації М. Кузьміщевої, тест «Палички та хрестики», методика «Що – чому – як» (М. Нгуен), стандартизований опитувальник О. Романової.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у здійсненні міждисциплінарного аналізу становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект», дослідженні його в історико-філософському, психологічному й педагогічному аспектах; визначені засобів та методів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Галузь використання: заклади освіти.

ЕМОЦІЇ, ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ЕМПАТІЯ, САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, ЕМОЦІЙНА СФЕРА, АРТТЕРАПІЯ, ПСИХОГІМНАСТИКА.

**SUMMARY**

**Ponomarenko T. M. Development of Emotional Intelligence of Primary School Students**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (78 items, 7 of foreign origin).

The study reveals the problem of developing the emotional intelligence of primary school students.

The purpose of the study: to develop, justify and experimentally test the effectiveness of the program for the development of emotional intelligence of primary school students.

The research tasks:

1. analyze theoretical and methodological approaches to understanding the concept of emotional intelligence;
2. describe the early school age as a sensitive period for the development of emotional intelligence;
3. to consider the means and methods of developing emotional intelligence of primary school students;
4. develop and experimentally test the program for the development of emotional intelligence of primary school students.

Object of research: the process of developing the emotional intelligence of primary school students.

Subject of research: content, forms and methods of development of emotional intelligence of primary school students.

Part 1 “Theoretical foundations of the development of emotional intelligence of primary school students” theoretically investigates the formation of the concept of “emotional intelligence” and stages of its development, considers the structure of emotional intelligence, provides psychological characteristics of primary school age and studies methods and tools for emotional intelligence of primary school students.

Part 2 “Experimental work on the development of emotional intelligence of primary school students” defined criteria, indicators and levels of development of emotional intelligence of primary school students, developed and tested the effectiveness of programs for the development of emotional intelligence of primary school students.

The research materials can be used by teachers of higher education institutions in the preparation of students of pedagogical specialties, teachers of primary education institutions, school psychologists, parents, teachers and teachers of the advanced training system.

**Keywords:** emotions, emotional intelligence, empathy, self-actualization, primary school age, socialization, emotional sphere, art therapy, psychogymnastics.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ…………..…………………………………..…………………...….....….…  Розділ 1. Теоретичні основи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи…………………………………………………………………  1.1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту…………………………………………………………………………...  1.2. Молодший шкільний вік як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту……………………………………………………………..  1.3. Засоби та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи………………………………………………………………………………  Розділ 2. Експериментальна робота з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи…………………………………………………………………  2.1. Методика та організація проведення експериментальної роботи..…….…  2.2. Дослідження ступеня розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на констатувальному етапі…………………………………………….  2.3. Розробка програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи………………………………………………………………………………  2.4. Аналіз результатів впровадження програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи……………………………………………….  Висновки………………………………………………..………………….…..…..  Список використаних джерел………………………...……...….……………….. | 8  13  13  30  40  53  53  60  70  80  89  93 |

**ВСТУП**

Розвиток сучасного суспільства передбачає формування особистості здатної активно та ефективно вступати та підтримувати комунікативний процес. Однією з головних складових ефективної взаємодії людей один з одним є емоційний інтелект. Такі процеси, як управління власними емоціями та емоціями іншої людини, є особливими та складними процесами, і, незважаючи на те, що сприяють позитивній взаємодії для людей, представляють багатогранне і не до кінця вивчене явище.

З самого раннього періоду життя у дітей з’являється маса емоцій. Вони показують різні почуття, такі як гнів, страх, радість, гордість, сором і т.д. Уся ця система почуттів утворює емоційну сферу життя. Емоції дають дітям інформацію про їх стан та стан іншої людини. Позитивні емоції дають дітям відчуття безпеки та надійності. Негативні ж емоції навпаки сигналізують про небезпеку та незадоволення.

Для того щоб дитина змогла успішно адаптуватися в суспільстві, їй потрібно навчитися вміти контролювати свої почуття та емоції, усвідомлено впливати на них та вміти розпізнавати та визнавати почуття інших людей, тобто мати розвинений емоційний інтелект.

У Державному стандарті початкової освіти відображаються особистісні результати освоєння основної освітньої програми, які включають: розвиток етичних почуттів, доброзичливості та емоційно-моральної чуйності, розуміння та співпереживання почуттям інших людей.

У дітей молодшого шкільного віку з ослабленою здатністю до ефективної саморегуляції, емоційні проблеми виявляються з особливою силою та виразністю. Руйнівна дія подібного невміння справлятися зі своїми почуттями у цих дітей може бути різною: від проблем у комунікації з дорослими та однолітками до зниження успішності в школі. Натомість саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом у розвитку емоційного інтелекту. Цей період характеризується особливою емоційною вразливістю, сприйнятливістю, чуйністю, навіюваністю.

Питання емоційного інтелекту глибоко досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями в царині психології та педагогіки.

Зарубіжні теорії та концепції, що висвітлюють різні підходи до питання сутності та моделей емоційного інтелекту особистості, були висвітлені такими науковцями як: Р. Бар-Он, Т. Бредбері, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, К. Саарні, П. Соловей, Е. Фернхемом. Серед вітчизняних дослідників: І. Андрєєва, І. Аршава, Л. Буркова, О. Власова, Ю. Давидова, С. Дерев’янко, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, Е. Носенко, І. Юсупов та ін.

Прикладний аспект проблеми розвитку емоційного інтелекту у сфері освіти та впровадження соціально-емоційного навчання розглядалися такими авторами: М. Еліас, Д. Гоулман, Р. Вайсберг, М. Селігман, Н. Хамфрі, Дж. Зінс, К. Фрей, Т. Шрайвер, М. Грінберг, Д. Хоут, І. Андрєєва, Т. Воронцова, М. Манойлова, В. Пономаренко, Г. Ректун, М. Свіденська та ін.

Психолого-педагогічні особливості процесу формування емоційного інтелекту учнів шкільного віку розглядали як психологи (Л. Виготський, Ю. Давидова, Н. Назарук, І. Опанасюк, Ж. Піаже, А. Реан ті ін.), так і педагоги (Т. Березовска, Дж. Готман, Н. Зеленкова, Н. Коврига, Л. Кондрашова, К. Кузнецова, О. Лаврентьєва, Н. Назарук, Л. Нікіфорова та ін.). Окремі теоретичні та методичні аспекти формування емоційного інтелекту через сукупність різних підходів, методів та форм педагогічної діяльності розглянуті в працях І. Беха, К. Чорної, Н. Ганнусенко, О. Сергєєвої, В. Кириченко, Д. Гоулмана, Т. Карягіна, Е. Козлова, Л. Шапиро, А. Черкаської, Дж. Готмана, С. Дерев’янко, Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Зеленкова, Г. Хорна та ін.

В останні роки проблема емоційного інтелекту активно досліджується українськими науковцями здебільшого в галузі психології. У контексті загальної проблематики психології особистості емоційний інтелект вивчається як: аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності у ставленні її до себе і світу (Е. Носенко); чинник конструювання власної емоційної сфери й персонального життєздійснення (Є. Карпенко), регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості (К. Параскевова) та запобігання інформаційному стресу (С. Бойко); особистісна детермінанта поведінки, що виявляється в стресозахисній та адаптивній функціях (Н. Коврига); механізм впливу на успішність життєдіяльності особистості (А. Четверик-Бурчак); соціальна здібність (О. Власова, В. Романова); засіб успішної особистісної самореалізації (І. Філіппова).

Однак, незважаючи на актуальність проблеми, значну кількість наукових праць та належне розроблення педагогами та психологами різних аспектів досліджуваної проблеми, огляд наукових джерел показав, що дослідження емоційного інтелекту більш спрямовані на вивчення особливостей функціонування емоційного інтелекту дорослих та молоді. На сьогодні недостатньо розроблене питання розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи саме у педагогічній площині. Виявлено недостатність досліджень, у яких було б системно та цілісно висвітлена програма та методичне забезпечення розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Отже, актуальність, теоретична значимість та недостатня розробленість цієї проблеми у педагогіці зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи».

**Мета дослідження**: розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**Об’єкт дослідження**: процес розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**Предмет дослідження**: зміст, форми та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**Завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту.
2. Охарактеризувати молодший шкільний вік як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту.
3. Розглянути засоби та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.
4. Розробити та експериментально перевірити програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов’язаних **методів дослідження**:

* теоретичні: аналіз, синтез, порівняння для вивчення філософських, психологічних та педагогічних досліджень, а також реального стану дослідженості обраної проблеми з метою встановлення рівня її теоретичного і практичного розв’язання; історико-філософський аналіз для дослідження становлення поняття «емоційний інтелект» та етапів його розвитку; узагальнення для формулювання базових понять, визначення основних напрямів і розроблення концепції дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи;
* емпіричні: бесіди з батьками та вчителями, спостереження за школярами під час навчання у класі, діагностична методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова), діагностична методика «Емоційна піктограма» у модифікації М. Кузьміщевої, тест «Палички та хрестики», методика «Що – чому – як» (М. Нгуен), стандартизований опитувальник О. Романової.

**Теоретичну основу дослідження** склали: теорії емоційного інтелекту (некогнітивна теорія Р. Бар-Она, теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра та П. Салоуея, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, диспозиційний підхід К. Петридеса і Е. Ферхнера, двокомпонентна теорія Д. Люсіна); дослідження змісту та особливостей розвитку феномену емоційного інтелекту (І. Андрєєва, Д. Гоулман, В. Зарицька, Є. Карпенко, Д. Карузо, Д. Люсін, Е. Носенко, Дж. Майєр, П. Салоуей, М. Шпак); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного віку і його особливостей (Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кулагіна, В. Мухіна та ін.).

**Теоретичне значення** результатів дослідження полягає у здійсненні міждисциплінарного аналізу становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект», дослідженні його в історико-філософському, психологічному й педагогічному аспектах; визначені засобів та методів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти при підготовці студентів педагогічних спеціальностей, учителями закладів початкової освіти, шкільними психологами, батьками, педагогічними працівниками та викладачами системи підвищення кваліфікації.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**1.1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту**

Емоційний інтелект є однією з актуальних проблем, досліджуваних психологами й педагогами.

Емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні успіху в житті та відчуття щастя. Якщо упродовж ХХ ст. для дипломатії, науки та навчальних закладів важливим був логічний інтелект, то у ХХІ ст. коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, актуальним став емоційний інтелект і пов’язані з ним форми практичного і творчого інтелекту [57, с. 12].

Актуальність проблеми емоційного інтелекту обумовлена недостатньою розробленістю концепції емоційного інтелекту в Україні, розмитістю меж, визначення поняття і відсутністю чіткої структури феномена [30].

Появі терміну «емоційний інтелект» у психологічній науці передували численні роботи, присвячені вивченню власне емоцій, їх походження, функціонального значення у поведінці людини, зв’язку емоцій і мислення; а також тенденція до розширення поняття інтелекту та визначення різних його видів. Факт існування та роль емоційних процесів у житті людини, зокрема у пізнанні, були відмічені ще старогрецькими філософами. Вперше декілька видів емоцій за ступенем їх впливу на поведінку виділив Аристотель, розділивши їх на почуття та афекти [32, с. 83].

Античні філософи виділяли емоції та розум у окремі сфери. Також наголошувалося на домінуванні розуму над емоціями. Потім, у міру розвитку психологічних знань у рамках філософії, спостерігається активізація емпіричних досліджень у галузі мислення та емоцій. Тут автори пов’язували взаємовплив емоцій та інтелекту з функціонуванням людини у повсякденному житті. Далі був етап диференційованого вивчення емоцій та інтелекту, де особливості взаємодії емоцій та інтелекту розглядалися в руслі психології інтелекту та окремо в рамках психології емоцій. У психології емоцій визнавалася важлива, але все ж таки допоміжна роль когнітивних процесів, а в психології інтелекту другорядна роль відводилася емоційним переживанням. Далі відзначається зростання інтересу до вивчення особливостей взаємовпливів емоцій та інтелекту» [2, с. 48].

Ідея сучасного розуміння емоційного інтелекту «у тому вигляді, в якому цей термін існує зараз, виросла з поняття «соціальний інтелект», авторами-розробниками якого є Е. Торндайк, Дж. Хілфорд, Г. Айзенк. У розвитку психологічної науки та її складової – психології інтелекту, у певний період часу стало багато уваги приділятися інформаційним моделям інтелекту, а афективна складова мислення відійшла на далекий план. Поняття «соціальний інтелект» і стало тим сполучною ланкою між когнітивною та афективною сторонами процесу пізнання».

На думку, Є. Аляб’євої, «саме емоційний інтелект у сучасному його розумінні був головним для виживання людини в доісторичні часи, тому що вона проявляється у здатності адаптуватися у навколишньому середовищі, жити у світі та знаходити спільну мову з одноплемінниками та сусідніми племенами» [1].

Питанням емоцій та контролю за ними чимало займався і основоположник психоаналізу З. Фрейд. Значний внесок у вивчення інтелекту зробив Д. Векслер, який аналізував інтелект як «сукупну здатність індивідуума діяти цілеспрямовано, доцільно мислити та ефективно взаємодіяти з навколишнім світом» [17, с. 4].

І лише у 1960-х роках уперше стало фігурувати поняття саме емоційного інтелекту. У 1964 році воно з’явилося в праці М. Белдока, а 1966 року у роботі Б. Лойнера.

Розквіт теорії емоційного інтелекту припав на 1980-1990 р.р. В 1983 р. Говард Гарднер «видав свою знамениту модель інтелекту, в якій розділив інтелект на внутрішньоособистісний і міжособистісний». У 1985 р. У. Пейн опублікував свою роботу, присвячену розвитку емоційного інтелекту. А 1988 р. Р. Бар-Он «у своїй докторській дисертації ввів поняття емоційного коефіцієнта – EQ» [31, с. 115].

Нарешті, як зазначає В. Зарицька, у психології та професійній підготовці психолога/педагога поняття і теорія емоційного інтелекту (здібності), емоційної компетентності як важливої умови успішності особистості почало застосовуватися з 1990 р. (П. Селовей і Дж. Майєр, Д. Гоулман, Р. Бар-Он). Вони трактували емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту, яка включає «здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій» [20, с. 433].

Вивчаючи емоційний інтелект Дж. Майєр виділив п’ять періодів розвитку емоційного інтелекту:

1) «1900-1969 р.р. – дослідження емоцій та інтелекту були відносно відокремлені; концепція інтелекту залишається виключно когнітивною, а емоції розглядаються як продукт патології та гіперчуттєвості [2], який негативно впливає на раціональність процесу прийняття рішення [29].

2) 1970-1989 р.р. – у центрі уваги вчених перебував взаємний вплив когнітивних та емоційних процесів; між вченими поширюється думка про когнітивну природу емоцій.

3) 1990-1993 р.р. – емоційний інтелект розглядався як предмет психологічного дослідження;

4) 1994-1997 р.р. – емоційний інтелект популяризований;

5) з 1998 р. до теперішнього часу – відбувається з’ясування сутності феномену емоційного інтелекту та методик його вимірювання» [74, с. 15].

На сьогоднішній день емоційний інтелект розглядається як здатність ефективно розумітися на емоційній сфері людського життя: розуміти емоції та емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов’язаних із стосунками та мотивацією.

Сучасні уявлення про «емоційний інтелект є досить широкими і розпливчастими. Аналіз основних дослідницьких позицій по темі, що обговорюється, дозволяє зробити висновок про те, що сучасний стан питання про емоційний інтелект у психологічній науці не дає можливості для єдиного трактування цього конструкту. Існує необхідність систематизації, узагальнення наявних даних, і навіть формування наукових засад емоційного інтелекту. Потрібно теоретично обґрунтоване визначення поняття емоційного інтелекту, уточнення структури даного феномена. Це дозволить визначити науково обґрунтовані методи діагностики емоційного інтелекту та його практичну значущість.

«Емоційний інтелект представлений у двох «іпостасях»: внутрішньо-особистісний та міжособистісний емоційний інтелект. Внутрішньо-особистий передбачає здатність людини знаходити взаємозв’язки між думками, вчинками та почуттями, а міжособистісний орієнтований на адаптацію до інших людей, навчитися співпереживати їм, надихати і стимулювати їх до тих чи інших дій, розібратися у своїх взаємозв’язках та спростити спілкування з оточуючими» [2, с. 16].

Дж. Мейєр і П. Селовей [75] запропонували принципи теорії емоційного інтелекту, які поєднані з такими характеристиками, як емпатія, поінформованість, рівновага, відповідальність.

«Емпатія є основою емоційного інтелекту. Відчувати емпатичні реакції, означає ототожнювати себе з почуттями іншої людини і таким чином співпереживати та співчувати їй. Емпатія проявляється у розпізнаванні емоцій, чуйності, розумінні та демонстрації емпатичних переживань об’єкту».

Поінформованість. Щоб підтримувати емоційний стан, потрібно бути компетентним у своїх почуттях. Для цього потрібно вміти розрізняти та приймати продуктивні та непродуктивні емоції. При цьому має вміти диференціювати їх у потрібний час, тобто тоді, коли вони повинні переживатися.

Рівнява. Досвід випробуваний у емоційному житті людини зберігається у підкіркових відділах мозку, тобто. у так званому вісцеральному мозку. Нова кора як раціональний мозок концептуалізує, розглядає та оцінює ситуації, визначає ймовірність ризику чи отримання нагороди. Найважливіший принцип теорії емоційного інтелекту у тому, що з високим емоційним інтелектом здатні врівноважувати функціонування двох областей мозку, взаємодіючих між собою.

Відповідальність. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту бере відповідальність за власний благополучний стан, який обумовлюється розумовим та психічним здоров’ям. Емоції завдяки характерним їм здібностям активації спонукають людину до здійснення певного вибору, що призводить до конкретних дій та встановленої поведінки» [75].

Відповідно до цих уявлень емоційний інтелект розуміється, як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях, він включає чотири компоненти, кожен з яких відноситься як до власних емоцій людини, так і до емоцій інших людей [22].

Вчений Х. Гарднер розглядав емоційний інтелект в аспекті міжособистісного як спроможності людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще взаємодіяти з оточуючими людьми і внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту, як певної властивості людини спрямованої на себе, тобто спроможність формувати адекватну модель власного «Я» й використовувати її з метою більш ефективного функціонування в житті [73, с. 9].

Х. Гарднер, розділяє «інтелект на просторовий, міжособистісний та внутрішньо-особистісний, локіго-математичний, лінгвістичний, моторний та музичний». Він характеризує виділені види емоційного інтелекту в такий спосіб.

1. «Просторовий інтелект – здатність сприймати просторові якості та відносини, змінювати наявні образи і вирішувати розумові завдання, використовуючи зорово – просторовими уявленнями.

2. Внутрішньо-особистісний інтелект – здатність, що дозволяє людині вкрадатися в таємні глибини своїх переживань та думок.

3. Міжособистісний інтелект – здатність до емпатії, розуміння настрою людей, їх намірів та почуттів, ладнати з людьми та домагатися свого за допомогою оточуючих».

4. Логіко-математичний інтелект – математичні здібності, здатність до висновків, що лежать в основі наукової діяльності.

5. Вербальний інтелект – обумовлює здатністю ставити та вирішувати проблеми, використовуючи мовні засоби, а також персональною сприйнятливістю до звучання слова та фрази, до їх граматичного строю.

6. Моторний інтелект – здатність до певних практичних дій з предметами, і навіть вміння володіти своїм тілом.

7. Музичний інтелект – здатність сприйняття музичних образів та вираження їх у мелодії та ритмі» [73].

Згідно з уявленнями авторів оригінальної концепції емоційного інтелекту Дж. Майєра, П. Селовея, Д. Карузо, «…емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих». Емоційний інтелект розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розпізнавати їх та використовувати цю інформацію для управління мисленням та діями [53, с. 13].

Клінічний фізіолог Рувен Бар-Он, автор абревіатури «EQ» визначає емоційний інтелект як «усі некогнітивні здібності, знання та компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями» [72].

Розглядаючи поняття емоційного інтелекту, Д. Люсін зазначає, що «...це психологічна освіта, яка формується протягом усього життя людини під впливом низки факторів, які й зумовлюють її рівень та індивідуальні особливості». Чинниками, які впливають розвиток емоційного інтелекту, автор виділяє: когнітивні здібності – точність і швидкість обробки інформації; особливості емоційності – емоційна чутливість, емоційна стійкість; уявлення про емоції. Автор зазначає, що «здатність до осмислення емоцій означає, що людина може визначати емоцію, розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки яких вона призведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати емоції, а також контролювати зовнішнє вираження емоцій, може за потреби пробудити потрібну емоцію» [39, с. 30].

В основі функціонування емоційного інтелекту знаходяться три механізми:

1) фасилітація та інгібіція потоку емоційної інформації (тобто управління емоціями);

2) емоційність;

3) спеціалізовані центральні механізми [1].

Досліджуючи психологічні особливості формування емоційного інтелекту особистості науковець І. Степанов розглядає емоційний інтелект «…як системно-функціональну властивість особистості, що забезпечує його соціальну успішність і включає інструментальні та особистісні фактори. Для досягнення соціальної успішності можна розвивати інструментальні складові емоційного інтелекту за допомогою тренінгової або психокорекційної роботи, розвиваючи при цьому особистісні складові емоційного інтелекту» [61, с. 112].

На думку І. Степанова «…емоційний інтелект виступає як конструкт, що має двоїсту природу і пов’язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, з другого боку – з особистісними характеристиками». Пропонована автором модель емоційного інтелекту принципово відрізняється від інших моделей тим, що до конструкту не вводяться особистісні характеристики, які є корелятами здатності до розуміння та управління емоціями. Допускається введення лише таких особистісних характеристик, які більш-менш прямо впливають на рівень та індивідуальні особливості емоційного інтелекту [61, с. 113].

Крім того, емоційний інтелект має яскраво виражені ґендерні особливості. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту пов’язані з маскулінністю, у процесі становлення середнього значиму роль грає як рівень маскулінності, і рівень фемінності, а формуванні низького рівня емоційного інтелекту основну роль грає фемінність.

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху у зв’язку з дослідженнями І. Аршави, О. Власової, С. Дерев’янко, Н. Ковриги, Е. Носенко та ін. [58].

Як зазначає Л. Ракітянська «найбільш чисельними в українській науці є дослідження емоційного інтелекту в психологічному дискурсі, що зумовило появу плюралізму думок, поглядів й концептуальних підходів до його вивчення» [52, с. 117].

Так, Е. Носенко теорію емоційного інтелекту американських вчених вважає одним з найбільш видатних досягнень теоретичної психології кінця ХХ століття [46].

Провідними положеннями концепції емоційної сфери Є. Карпенко є такі: «емоції є як об’єктом контролю, так і джерелом латентного смислу; особистість виступає не тільки в ролі стороннього спостерігача за власними емоціями, а й активним учасником їх конструювання; аксіологічний зміст емоційного інтелекту зумовлює конгруентний Я-вибір, конструювання особистістю власної, автентичної траєкторії життєвого шляху» [29, с. 67].

Досліджуючи психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів М. Шпак стверджує, що «емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості, що відображає пізнавальну здатність людини до розуміння своїх емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність її соціальної взаємодії» [68, с. 284].

Дослідниця С. Дерев’янко вважає емоційний інтелект однією із найбільш популярних і водночас суперечливих проблем психологічної науки ХХІ ст. Науковець «вважає недостатньо обґрунтованими теоретико-методологічні аспекти розвитку цієї якості, зокрема, недостатньо операціоналізованими, на її думку, є змістові характеристики емоційного інтелекту й семантично близькі йому поняття (емоційна компетентність, емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність) що, в свою чергу, призводить до методологічної невизначеності та змішування структурних характеристик цих феноменів» [14].

О. Мельник розуміє емоційний інтелект як «інтегративну особистісну властивість, що містить афективні та інтелектуальні складники, сприяє розумінню власних емоцій та емоцій інших людей, забезпечує адаптацію до соціуму, рефлексію (самопізнання) та регуляцію власної поведінки та діяльності» [40, с. 53].

І. Васильковський вважає, що емоційний інтелект належить визначати як сукупність здібностей і якостей (рис) особистості, які зумовлюють усвідомлення та розуміння власних емоцій і почуттів, емоцій і почуттів оточення, здатність ефективно керувати своєю емоційною сферою, впливати на власну поведінку і хід думок, легше адаптуватися, досягати поставлених цілей через взаємодію з оточенням [7, с. 73].

М. Стасюк, спираючись на ідеї Дж. Майєра, П. Салоуея, Д. Гоулмана, Д. Люсіна та інших зі співавторами формулює емоційний інтелект «як інтегративну здібність особистості, яка полягає у здатності відчувати, розрізняти, називати емоції та управляти ними з допомогою усвідомлення та саморегуляції» [60, с. 45].

Зазначимо, що аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень вітчизняних вчених проблеми розвитку емоційного інтелекту вказує на достатньо широкий спектр досліджень цього феномену. В той же час, «незважаючи на вагомий науковий доробок з дослідження феномену емоційного інтелекту, існує думка щодо недостатньо високого наукового статусу цього феномену, а створення цілісної психологічної теорії емоційного інтелекту розглядається справою майбутнього» [53, с. 23].

Перейдемо до розгляду моделей та структури емоційного інтелекту.

Згідно з Д. Гоулманом, «структура емоційного інтелекту включає чотири компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння та управління взаємовідносинами:

- розуміння власних емоцій;

- контроль власних емоцій;

- самомотивація;

- розуміння емоції інших;

- соціальні вміння» [12, с. 238].

У розвитку емоційного інтелекту лідерів Д. Гоулман [11] «визнає важливими такі його складові та пов’язані з ними навички:

Особистісні навички:

* самосвідомість;
* емоційне самосвідомість: оцінка особистісних емоцій та на нас; використання інтуїції після прийняття рішень;
* точна самооцінка: осмислення своїх сильних сторін та меж їх можливостей;
* впевненість у собі: відчуття власної гідності та адекватна оцінка своєї талановитості;
* самоконтроль.
* приборкання емоцій: вміння контролювати емоції та імпульси;
* відкритість: прояв надійності чесності та прямоти;
* адаптивність: гнучке пристосування до мінливої ситуації та подолання перешкод;
* воля до перемоги: наполегливе прагнення покращувати продуктивність задля відповідності внутрішнім стандартам якості;
* ініціативність: готовність до активних дій та вміння не упускати можливості;
* оптимізм: вміння позитивно дивитись на речі».

Соціальні навички:

* соціальна чуйність;
* співпереживання: вміння прислухатися до почуттів інших людей, розуміння їхньої позиції та активний прояв співчутливого ставлення до їхніх проблем;
* ділова обізнаність: розуміння поточних подій, ієрархії відповідальності та політики на організаційному рівні;
* запобігливість: здатність визнавати та задовольняти потреби підлеглих, клієнтів або покупців;
* управління відносинами;
* натхнення: вміння вести за собою, малюючи захоплюючу картину майбутнього;
* вплив: володіння поруч тактик переконання;
* допомога у самовдосконаленні: заохочення розвитку здібностей інших людей за допомогою відгуків та настанов;
* сприяння змінам: здатність ініціювати перетворення, удосконалювати методи управління та вести персонал у новому напрямку;
* врегулювання конфліктів: вирішення розбіжностей;
* зміцнення особистих взаємин: культивація та підтримка соціальних зв’язків;
* командна робота та співпраця: взаємодія з іншими працівниками та створення команди» [11, с. 29].

Р. Бар-Он створив п’ятифакторну модель емоційного інтелекту до якої входять: інтраперсональні якості (здатність до розуміння себе та вираження своїх почуттів), інтерперсональні здібності (здатність сприймати, розуміти інших людей та взаємодіяти з ними), адаптивність, управління стресами та загальний настрій. У фінальній моделі науковця інтраперсональна властивість представлена емоційною самосвідомістю, самоповагою, самоактуалізацією, незалежністю, самовпевненістю; інтерперсональні властивості представлені емпатією, міжособистісними стосунками, соціальною відповідальністю; управління стресами включає здатність до розв’язання проблем, відчуття реальності, гнучкість; адаптивність передбачає стресову толерантність та контроль імпульсивності; загальний настрій включає щастя та оптимізм особистості [72].

До структури емоційного інтелекту Д. Люсін включив три елементи:

* когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації);
* уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації);
* особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість та ін.) [39].

Диспозиційна модель емоційного інтелекту була запропонована англійськими дослідниками К. Петридесом та Е. Фернхемом [77]. Ця модель пов’язує певні риси особистості із рівнем розвитку її емоційного інтелекту та емоційного функціонування особистості загалом.

При описі емоційного інтелекту К. Петридес і Е. Ферхнем, використовують не лише набір здібностей, що були запропоновані Дж. Майєром і П. Салоуеєм, а також пропонують враховувати його диспозиційні компоненти. Автори цієї моделі емоційного інтелекту говорять про його залежність від стилю поведінки, досвіду та контексту ситуації, а також визнають суб’єктивність емоційного досвіду особистості [76].

Дослідники Дж. Мейєр і П. Саловей у структурі емоційного інтелекту виділяють чотири складові:

* точність оцінки і вираження емоцій. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом та поведінкою, тобто, здатність точно виражати емоції і пов’язані з ними потреби;
* використання емоцій в розумовій діяльності. Це здатність зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи власними емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і розв’язувати проблеми більш ефективно;
* розуміння емоцій. Це вміння визначати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв’язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, усвідомлювати переходи між емоціями та їх подальшим розвитком;
* управління емоціями. Це вміння використовувати інформацію, яка передається через емоції, а також викликати або усуватися від них залежно від користі, вміння керувати власними і чужими емоціями [78, с. 196].

Е. Носенко та Н. Коврига розробили модель емоційного інтелекту, розглядаючи поняття «емоційний інтелект» через поняття «емоційна розумність». Автори вказують на певну ієрархічність структур емоційного інтелекту та відповідність цим структурам певний рівень сформованості емоційної розумності, а саме:

- сенсорно-перцептивна структура → низький рівень виявлення EI → реактивна дія особистості;

- мисленнєва структура → середній рівень виявлення EI → усвідомлена дія особистості;

- структура настанов, цінностей, ідеалів → високий рівень виявлення EI → вчинок особистості [47].

Е. Носенко у структурі емоційного інтелекту визначає декілька рівнів: внутрішні та зовнішні прояви емоційного інтелекту. До внутрішніх проявів емоційного інтелекту відносять так звані фактори «великої п’ятірки»: сумлінність, доброзичливість, емоційна стійкість, відкритість новому досвіду та самооцінка. До зовнішнього прояву емоційного інтелекту дослідниця відносить мотивацію діяльності, контроль, вибір актів поведінки. На думку Е. Носенко, найвищим рівнем сформованості емоційного інтелекту є наявність у особистості установок добродійності, які визначають можливість альтернатив поведінки у конкретних ситуаціях. Саме доброчинні установки визначають гармонійне співвідношення зовнішнього і внутрішнього емоційного інтелекту особистості [45]. Дослідниця відображає емоційний інтелект через міру розумності ставлення людини до світу, до себе та інших. Міра розумного емоційного ставлення виражається, на думку Е. Носенко, «у структурі внутрішніх і зовнішніх компонентів емоційного інтелекту, які виконують адаптаційну та стресозахисну функції у життєдіяльності особистості» [45, с. 204]. Слід наголосити на тому, що внутрішні компоненти емоційного інтелекту є диспозиційними, а зовнішні – надають вияву емоційного процесу у поведінці людини.

В дисертації А. Четверик-Бурчак емоційний інтелект представлено як інтегральну властивість особистісної ідентичності, що складається з чотирьох компонентів: диспозиційного, міжособистісного, внутрішньо-особистісного та інформаційно-перероблювального. Встановлено, що емоційний інтелект чинить вплив на виконання особистістю провідних життєвих завдань за допомогою механізмів: 1) забезпечення власного суб’єктивного благополуччя; 2) підтримування доброзичливих стосунків із навколишніми; 3) самореалізації та самовдосконалення [65].

Ю. Давидова, яка досліджувала сутнісні ознаки емоційного інтелекту, його структуру й особливості прояву в підлітковому віці, розглядає емоційний інтелект як «інтегральну категорію в структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості, що визначає успішність діяльності, а також процесів внутрішньо-особистісної і міжособистісної взаємодії, що є сукупністю таких сутнісних ознак, як здатність до розуміння і управління власними емоціями та емоціями інших людей, емоційну обізнаність, емпатію (співпереживання), здатність до само мотивації» [13]

Досвід упорядкування структури емоційного інтелекту та пристосування її до потреб професійної діяльності представляє В. Зарицька. В емоційному інтелекті дослідниця виокремлює чотири базові компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляцію емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у діяльності та спілкуванні [19].

Показниками розуміння власних емоцій є здатності: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину переживання емоції, пояснювати її значення, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми.

Показниками самоконтролю і саморегуляції емоцій є здатності: стримувати емоції, проявляти їх відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних обставинах, контролювати свої емоції, регулювати їх прояв.

Показниками розуміння емоцій інших людей є здатності: усвідомлювати емоційний стан інших, розуміти їх невисловлені емоції, проявляти емпатію, позитивно впливати на емоційний стан інших людей, передбачати силу, тривалість і наслідки їх емоцій.

Показниками використання емоцій у діяльності та спілкуванні є здатності: проявляти емоційну стійкість, бути «екстравертно» чутливим, переживати позитивні емоції, гнучко проявляти емоції у спілкуванні, встановлювати контакт із людьми на емоційній основі [19, с. 86].

Структурно-функціональна модель емоційного інтелекту М. Шпак містить когнітивний, емоційний, конативний і соціально-комунікативний компоненти, які реалізуються через відповідні здібності (когнітивні, емоційні, адаптивні та соціальні). Провідними функціями емоційного інтелекту визнано: регулятивну, яка забезпечує емоційно-когнітивну регуляцію діяльності й поведінки людини; оцінну, яка полягає в когнітивній обробці емоційної інформації за участю сприймання, аналізу та оцінки; стресозахисну, що допомагає запобіганню та подоланню стресових станів і збереженню психічного здоров’я особистості; адаптивну, яка сприяє успішному пристосуванню людини до навколишнього соціального середовища [69, с. 423].

На нашу думку, до структури емоційного інтелекту можуть бути включені наступні елементи:

Емоційний самоаналіз – здатність розуміти свої почуття та причини своїх вчинків, а також вплив, який вони надають на оточуючих.

Асертивність – здатність людини не залежати від зовнішніх впливів та оцінок, самостійно регулювати власну поведінку та відповідати за неї [67, с. 211].

Незалежність – здатність самостійно приймати рішення та бути емоційно незалежною від інших. Це вміння ставити собі мети, знаходити шляхи їх досягнення, самостійно мотивувати і спрямовувати себе.

Самооцінка, самоповага – оцінка людиною самого себе, своїх якостей, можливостей та позиції серед інших людей. Самоповага дозволяє людині почуватися впевненим у будь-яких ситуаціях, тому, що є дозвіл робити помилки і бути самим собою. Це те, що називається адекватною самооцінкою.

Самоактуалізація – це здатність ставити перед собою особисті цілі та реалізовувати свій потенціал. Володіючи високим рівнем самоактуалізації, людина любить свою роботу і по-справжньому віддається своїй справі, чим би вона не займалася.

Емпатія – емоційна чуйність на переживання іншої людини, вміння відчувати конкретну ситуацію на собі. Це необхідно для розвитку компетентності у спілкуванні, підвищення продуктивності діяльності та створення більш глибоких та особистих відносин.

Соціальна відповідальність – добровільні дії, що вживаються на благо суспільства та соціальних потреб людей.

Міжособистісні відносини – взаємозв’язки та відносини для людей у ​​формі почуттів, суджень і звернень друг до друга, які мають позитивні чи негативні переживання.

Уміння вирішувати проблеми – здатність виявляти та вирішувати проблеми особистого та міжособистісного характеру в сім’ї та на роботі. На сьогоднішній день у діловому світі високо цінується здатність співробітників не повідомляти про проблему, а виносити на обговорення вже низку готових рішень.

Оцінка реальності – вміння складати максимально об’єктивну думку про поточну ситуацію, тобто. здатність бачити речі такими, якими вони є насправді, а не такими, якими ви хотіли б їх бачити або якими ви їх уявляєте.

Гнучкість – здатність легко йти на контакт, адаптивність та пластичність мислення та поведінки, уміння налагоджувати контакти з абсолютно різними членами суспільства.

Толерантність до стресу – є властивістю особистості, що характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності та забезпечує досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці [36, с. 23].

Контроль імпульсивності – здатність розпізнавати свої негативні імпульси, бути стриманим і вміти контролювати ворожість і безвідповідальність, спокусу чи порив до дії, усвідомлюючи можливі наслідки та ефекти.

Задоволеність життям – здатність бути в гармонії з самим собою, іншими людьми та життям загалом. Щасливим людям супроводжує успіх, як на роботі, так і поза нею, оскільки вони приємні у спілкуванні і мають адекватну оцінку реальності, яка необхідна для подолання всіляких перешкод.

Оптимізм – здатність зберігати позитивний настрій та бачити світлі сторони життя. Оптимісти спираються на знання та розуміння своїх умінь, уміння активно вирішувати проблеми та здатність згадувати свій минулий успішний досвід.

Аналізуючи різні моделі емоційного інтелекту, можна назвати такі його компоненти: когнітивні можливості (швидкість і точність переробки емоційної інформації); уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації); особливості емоційності (емоційна чутливість, емоційна стійкість та ін.).

Отже, було розглянуто найбільш відомі та обґрунтовані теорії емоційного інтелекту: некогнітивна теорія Р. Бар-Она, теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра та П. Салоуея, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, диспозиційний підхід К. Петридеса і Е. Ферхнера та двокомпонентна теорія Д. Люсіна. Спільним розумінням у всіх цих теоріях є те, що вони визначають емоційний інтелект як сукупність здібностей до розуміння та управління як власними емоціями, так і емоціями інших.

На сучасному етапі більшість дослідників емоційного інтелекту визначають його як сукупність емоційно-когнітивних здібностей до соціально-психологічної адаптації особистості. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають виражені здібності до розуміння власних та чужих емоцій, вміють управляти своєю емоційною сферою і, як наслідок, легше адаптуються, є більш ефективними у комунікації та взаємодії з навколишніми.

Узагальнюючи та аналізуючи існуючі підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту, формулюємо його як здатність розбиратися в емоційному світі людського життя: розуміти емоції та емоційне підґрунтя відносин, застосовувати свої емоції для вирішення завдань, пов’язаних із стосунками та мотивацією. Важливими складовими емоційного інтелекту є: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління відносинами.

**1.2. Молодший шкільний вік як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту**

У психології та педагогіці проблема емоційного інтелекту людини в цілому та молодшого школяра зокрема відображена у різноманітних аспектах: сутність та складові емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Ю. Беатріс, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Селовей та ін.), емоційна уява (А. Запорожець), взаємозв’язок емоцій та інтелекту (Л. Виготський, В. Давидов, У. Джеймс, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, та ін.), роль моральних переживань у загальній системі розвитку особи, становлення її внутрішньої позиції (Л. Божович, В. Мухіна), розумність почуттів (В. Мухіна). У низці досліджень окремих складових емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці виявилися такі аспекти, як феномен «уявного партнера» у дитячому віці (О. Чеснокова), орієнтація на іншу людину та пошук оптимального діалогу з нею (О. Степанчук).

Нездатність розуміти свої емоції та емоції інших людей, правильно оцінювати реакції оточуючих, і навіть невміння регулювати власні емоції після прийняття рішень призводять до багатьох життєвих невдач.

Згідно з новітніми дослідженнями, успішність людини залежить від коефіцієнта розумового розвитку лише на 20%, а від коефіцієнта емоційного розвитку – майже на 80% [49, с. 20].

Для розвитку емоційного інтелекту сензитивним періодом є молодший шкільний вік, тому, що природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу у цей час доповнюється у дитини активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчання у початковій школі від дошкільної освіти.

Як стверджує І. Сухопара «молодший шкільний вік вважається періодом позитивних змін і перетворень, найбільш сприятливим періодом для розвитку емоційної сфери особистості. Емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра спрямована на задоволення власних потреб» [62, с. 297].

Отже, надамо характеристику молодшого шкільного віку.

Кожний віковий етап характеризується особливим становищем дитини в системі прийнятих у цьому суспільстві відносин. Відповідно до цього життя дітей різного віку наповнюється специфічним змістом: особливими взаєминами з оточуючими людьми, що веде для цього етапу розвитку діяльністю.

Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, що відповідає періоду навчання у початковій школі. Хронологічні межі цього віку різні у різних країнах та у різних історичних умовах. Ці межі можуть бути умовно визначені в інтервалі від 6-7 до 10-11 років, їхнє уточнення залежить від офіційно прийнятих термінів початкового навчання.

З початком навчання у школі відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної як провідної діяльності молодшого шкільного віку, у якій формуються основні психічні новоутворення. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного інтелектуального розвитку дітей та поліпшення значущих особистісних якостей (самостійності, працелюбності тощо). Д. Ельконін наголошував, що розвиток дитини від моменту появи на світ і до зрілості є формування її як члена суспільства, процес становлення як особистості. У ході формування дитини як особистості відбувається процес розвитку її психіки, свідомості від елементарних форм відображення, властивих немовляті, до розвинених форм свідомого відображення дійсності, властивих дорослій людині [70].

Молодший шкільний вік – якісно своєрідний етап розвитку дитини. Розвиток вищих психічних функцій та особистості в цілому відбувається в рамках провідної на даному етапі діяльності (навчальної – згідно з періодизацією Д. Ельконіна) [16].

Навчальна діяльність у початкових класах, насамперед, дає можливість розвитку психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуттів та сприйняттів. Молодші школярі відрізняються гостротою та свіжістю сприйняття, свого роду споглядальною допитливістю.

Характерна риса сприйняття учнів молодшого шкільного віку – його низька ступінь диференційованості, де роблять неточності та помилки у диференціювання при сприйнятті подібних об’єктів. Наступна особливість сприйняття учнів початку молодшого шкільного віку – тісний зв’язок його з діями школяра. Сприйняття на цьому рівні психічного розвитку пов’язано з практичною діяльністю дитини.

Сприйняти предмет для дитини – це щось робити з нею, щось змінити у ньому, зробити будь-які дії, взяти, доторкнутися його.

Характерна риса учнів – яскраво виражена емоційність сприйняття.

У процесі навчання відбувається перебудова сприйняття, воно піднімається на більш високий рівень розвитку, набуває характер цілеспрямованої і керованої діяльності. У процесі навчання сприйняття поглиблюється, стає більш аналізуючим, диференціюючим, набуває характеру організованого спостереження [18, с. 65].

У молодшому шкільному віці формується увага. Найважливішою метою навчання в початковій школі є психологічний розвиток дітей, формування довільної уваги школярів. Посилюється роль словесного, смислового запам’ятовування та складається можливість усвідомлено керувати своєю пам’яттю й регулювати її прояви [4, с. 10].

Значно краще у молодшому шкільному віці розвинена мимовільна увага. Все нове, несподіване, яскраве, цікаве само собою привертає увагу учнів, без жодних зусиль з їхнього боку.

У молодшому шкільному віці у дітей відбувається поліпшення уяви, що відтворює. Особливістю сприйняття дітей молодшого шкільного віку виявляється тісний зв’язок його з діями школяра. Д. Ельконін, як і Л. Виготський, вважає, що зміни у сприйнятті, у пам’яті молодших школярів є наслідком зміни мислення. Саме мислення є центральним об’єктом розвитку на даний період дитинства [70].

Мислення в молодшому шкільному віці відображає основні властивості та ознаки предметів та явищ, що дає можливість наводити прості умовиводи. Шкільне навчання вибудовується таким чином, що в першу чергу розвивається словесно-логічне мислення. Основні досягнення молодшого шкільного віку визначаються провідним характером навчальної діяльності та є багато в чому визначальними для подальших років навчання.

У молодшому шкільному віці навчальна діяльність стає провідною. Вона має певну структуру. Розглянемо коротко компоненти навчальної діяльності відповідно до уявлень Д. Ельконіна [70].

Перший компонент – мотивація. Навчальна діяльність полімотивована – вона проявляється у спонуканні і визначається різноманітними навчальними мотивами. Зазначимо, що серед них є мотиви, які більш відповідають навчальним завданням. Д. Ельконін називає їх навчально-пізнавальними мотивами. В їх основі лежать пізнавальна потреба та потреба в саморозвитку. Дитина має бути мотивована не лише результатом, а й самим процесом навчальної діяльності. Це також мотив особистого зростання, самовдосконалення, формування своїх здібностей.

Другий компонент – навчальне завдання, тобто. система завдань під час яких дитина опановує найбільш загальними способами дій. Необхідно розрізняти навчальне завдання та окремі завдання. Зазвичай діти, знаходячи вирішення багатьох конкретних завдань, самі стихійно виявляють загальний спосіб їх вирішення, причому цей спосіб виявляється усвідомленим різною мірою у різних учнів, і вони припускаються помилок, вирішуючи схожі завдання. Розвиваюче навчання передбачає загальне «відкриття» та формулювання дітьми та вчителем способу вирішення цілого класу завдань. У цьому випадку загальний спосіб засвоюється як зразок і легше переноситься на інші завдання даного класу, навчальна робота стає продуктивнішою, а помилки спостерігаються не так часто і швидше зникають.

Третій компонент – контроль. Спочатку навчальну діяльність контролює педагог. Але поступово діти самі починають контролювати свої дії. Без самоконтролю навчальна діяльність не може бути настільки ефективною, тому його розвиток є дуже важливим навчальним завданням. Недостатньо контролювати роботу лише за результатом. Дитина потребує поетапного контролю своїх дій. Необхідно перевіряти правильність та повноту її діяльності. Навчити дитину самоконтролю – значить розвинути її увагу [70].

Вікові особливості пам’яті у молодшому шкільному віці розвиваються під впливом навчання. Посилюється роль і питома вага словесно-логічного, смислового запам’ятовування та розвивається можливість свідомо управляти своєю пам’яттю та регулювати її прояви. У зв’язку з віковим відносним переважанням діяльності першої сигнальної системи у молодших школярів розвиненіша наочно-образна пам’ять, ніж словесно-логічна. Вони краще і швидше запам’ятовують те, що бачили самі, міцніше зберігають у пам’яті конкретні відомості, події, обличчя, предмети, факти, ніж визначення, описи, пояснення. Молодші школярі схильні до механічного запам’ятовування без усвідомлення смислових зв’язків усередині матеріалу, що запам’ятовується [66].

Вступ до школи докорінно змінює характер життя дитини. З перших днів навчання у школі виникає головне протиріччя – між постійно зростаючими вимогами, які пред’являються до особистості дитини, її увазі, пам’яті, мисленню, мовленню, та наявним рівнем розвитку.

В. Мухіна зазначає, що «фізіологічні трансформації викликають великі зміни у психічному житті дитини. У центрі психічного розвитку висувається формування довільності (планування, виконання програм дій та здійснення контролю). Відбувається вдосконалення пізнавальних процесів (сприйняття, пам’яті, уваги), формування вищих психічних функцій (промови, письма, читання, рахунки), що дозволяє дитині молодшого шкільного віку робити вже складніші порівняно з дошкільником розумові операції» [42, с. 79].

За сприятливих умов навчання та достатньому рівні розумового розвитку на цій основі виникають передумови розвитку теоретичного мислення та свідомості. Саме в цьому віці дитина вперше починає усвідомлювати відносини між нею та оточуючими, розумітися на суспільних мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто. поступово вступає у свідому фазу формування особистості [63, с. 48]. У дитини з’являється орієнтація на суспільні функції людей, норми їхньої поведінки та сенси діяльності, що загострює його потребу у пізнанні об’єктів зовнішнього світу, значущих у суспільстві, і знову, вже на новому рівні, на перший план висувається позиція «Я» у суспільстві. Нові життєві орієнтації набувають вираження у специфічних поняттях самосвідомості, які набувають загального ціннісного сенсу. До них зазвичай відносять самовідданість, безкорисливість, справедливість, вірність, мужність та інші поняття, що сприймаються як початок істинного життя, в яких фіксується адекватне ставлення до іншої людини, що розглядається у своїй абстрактній універсальності. В результаті для дитини особливого значення набувають емоції оточуючих її людей, здатність відповідати на них адекватною емоційною реакцією [8; 16; 23; 42].

На думку О. Ітратової, саме «в цей період особливо інтенсивно формується емоційний інтелект, але через свою несформованість у процесі розвитку він зазнає численних перетворень і змін. Це зумовлено деякими причинами. Перша причина – духовні зміни, коли в міру свого зростання та розвитку дитина змінює погляд на навколишній світ; другою причиною є соціальні процеси, що відбуваються в суспільстві, які і мають великий вплив на формування емоційного інтелекту» [25, с. 254].

На думку Т. Кабаченко, «…дитячі переживання є прямим наслідком нових, важких чи неприємних, життєвих ситуацій. У житті діти стикаються з труднощами набагато частіше, ніж дорослі люди, тому що те, що дорослому здається звичним і природним, у дитини може викликати страх, неспокій і тривогу. Не маючи достатнього життєвого досвіду, молодші школярі обов’язково стикаються з чимось невідомим, несподіваним для себе». Важкі ситуації відіграють особливу роль у житті дитини, даючи їй можливість випробовувати свої здібності, що в одних випадках буде успішним, а в інших спричинить гнів і розчарування. Тут особливу роль набуває емоційного інтелекту, він стає своєрідним регулятором емоційного життя дитини, закріплює потрібну йому емоційну інформацію та відсіює непотрібну» [26, с. 54].

Молодші школярі дуже емоційні. Все, що діти спостерігають, що думають, що роблять, викликає в них емоційно забарвлене ставлення. Діти молодшого шкільного віку ще погано вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони дуже безпосередні і відверті у виразі радості, задоволення чи невдоволення, смутку, горя, страху. Їхня емоційність виявляється у великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасних і бурхливих проявів радості, горя, гніву, страху. З роками все більше розвивається здатність регулювати свої почуття, стримувати їх небажані прояви.

У молодшому шкільному віці особливо яскраво помітна соціалізація емоційної сфери. На першій стадії (до 7 років) дружба заснована на міркуваннях фізичного чи географічного порядку і має егоцентричний характер: друг – це просто партнер в іграх, той, хто живе поряд, ходить в ту ж школу або має цікаві іграшки. Але про розуміння інтересів друга мова поки що не йде. На стадії від 9 до 11 років дружба заснована на взаємодопомозі. Вперше виникає поняття зобов’язання один перед одним. Поки що зберігаються дуже сильні узи дружби, але вони, як правило, не довговічні. До третього класу у школярів проявляється захоплене ставлення до героїв, видатних спортсменів. У цьому віці починають формуватися любов до Батьківщини, почуття національної гордості, формується прихильність до товаришів.

Т. Берндт вказує на те, що реальна дружба характеризується досить складними та динамічними відносинами [24]. Одного разу може виявлятися взаємозалежність, взаємна довіра, а іншого разу – незалежність, суперництво і навіть конфлікт.

Зрозуміло, далеко ще не відразу в молодших школярів формується правильне ставлення до навчання. Вони поки що не розуміють, навіщо треба вчитися. Але невдовзі виявляється, що вчення – праця, яка потребує вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень [66].

На думку Є. Ільїна [24], емоційна сфера молодших школярів характеризується:

1) легкою чуйністю на події, що відбуваються, і забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності емоціями. Переживання агресивності, озлоблення, роздратування може викликати в молодшого школяра агресивну дію стосовно товариша, який його образив, але в цьому відношенні молодший школяр мало відрізняється від дошкільника, кожне явище, що будь-якоюсь мірою торкнулося його, викликає різко виражений емоційний відгук, тобто бійки у дітей цього віку виникають тільки в тому випадку, коли переживання досягає такої великої сили, що стримуючі моменти, спричинені усвідомлюваними правилами поведінки, відкидаються.

2) безпосередністю та відвертістю висловлювання своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення чи невдоволення. Це не означає, що молодший школяр вже добре володіє своєю поведінкою – пригнічує вираз тих чи інших несхвалюваних оточуючими почуттів. Ні, він досить яскраво виявляє страх, невдоволення, образу, гнів, хоч і намагається їх придушити. Свій гнів і роздратування молодший школяр виявляє більше у словесній формі – лається, дражнить, грубить, що не спостерігається у дошкільнят.

3) готовністю до афекту страху; у процесі навчальної діяльності страх дитина переживає як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у своїх силах, неможливість упоратися із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу у класі, сім’ї. Нестриманість у прояві почуттів відразу викликає зауваження, піддається обговоренню та засудженню з боку дорослих та однолітків.

4) великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасних та бурхливих афектів. Монотонні, нудні уроки швидко знижують пізнавальний інтерес першокласника, ведуть до появи негативного емоційного ставлення до вчення.

5) успіхи у навчанні та оцінка цих успіхів вчителем та однокласниками, ігри та спілкування з однолітками є емоціогенними факторами для молодших школярів. Воля молодшого школяра відзначається досить високим рівнем довільності, яка дозволяє йому усвідомлювати та виконувати обов’язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. У школярів утворюється особлива вольова дія.

6) свої та чужі емоції та почуття слабо усвідомлюються та розуміються; міміка інших сприймається часто невірно, так само як і тлумачення вираження почуттів оточуючими, що призводить до неадекватних реакцій у відповідь молодших школярів [24].

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у житті школяра, його розвитку та є основою соціалізації будь-якої дитини. Відомий невролог і фізіолог А. Дамазіо, стверджував: «Добре орієнтована і спрямована емоція є тією системою підтримки, без якої механізм розуму не може працювати належним чином» [59, с. 3].

Діти з високим рівнем емоційного інтелекту мають кращі комунікативні, вербальні й когнітивними навички. Розвиваючи емоційний інтелект, діти вчаться справлятися зі складними ситуаціями – вони не замикаються в собі, простіше знаходять спільну мову з однолітками, краще розуміють себе і оточуючих.

Таким чином, вважаємо, що розвиток емоційного інтелекту набуває особливої значущості у молодшому шкільному віці. У цей час відзначається ускладнення емоційно-мотиваційної сфери та виникнення внутрішнього життя, з’являється логіка почуттів. Зменшується імпульсивність та безпосередність поведінки дитини. Молодший школяр починає приховувати свої переживання та коливання, намагається не показувати іншим, що йому погано. Однак у нього значною мірою зберігається і прагнення виплеснути всі емоції на оточуючих, і зробити те, що дуже хочеться [37].

Емоційний розвиток у молодшому шкільному віці випереджає інтелектуальний, тому духовно-моральне виховання є гострою проблемою моральних уявлень особистості та розвитку гуманних почуттів. Недостатнє формування цієї сфери психіки може призвести до виникнення багатьох внутрішньо-особистісних проблем і міжособистісних конфліктів, наприклад, таких як неприйняття себе та інших, невміння керувати своїми емоціями, невміння працювати в команді тощо.

У молодшому шкільному віці змінюється і змістовна сторона емоцій та почуттів. Так, формування моральних почуттів – почуття товариства, дружби, обов’язку, честі – неможливо уявити без емоційної децентрації, розвиток якої йде за двома основними лініями: розширення кола предметів співпереживання та співчуття, опосередкування ідентифікації та співучасті соціальними принципами, правилами (виборча та регламентована).

Період початкової школи – це час формування самоконтролю. Емоційний самоконтроль – це контроль власних емоцій та станів. Якщо в дитини не виховується звичка контролю за собою, то відбувається затримка з розвитком самоконтролю, що призводить до зниження темпів розвитку емоційно-вольової сфери дитини, її соціалізації та комунікації. Самоконтроль стосовно навчальної діяльності формується у перші три роки навчання. Не у всіх дітей він проходить правильно та рівномірно. Якщо цей період не сформувати самоконтроль, то надалі з’являться проблеми з поведінкою, з організацією діяльності.

В основі розвитку особистості молодшого школяра, на наш погляд, лежить емоційний інтелект, який є готовністю дитини орієнтуватися на іншу людину та враховувати її емоційний стан у своїй діяльності, здатність керувати собою та здатність керувати відносинами з людьми.

У результаті, можна сказати, що молодший шкільний вік є особливо значним для формування та розвитку емоційного інтелекту. Саме в цьому віці виникають фізіологічні та психологічні передумови для його становлення та функціонування.

Отже, вважаємо за потрібне розглянути засоби та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**1.3. Засоби та методи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи**

Роль емоцій у процесі міжособистісної взаємодії багатогранна: це і створення першого враження про людину, і певний вплив на того, хто є суб’єктом сприйняття емоцій, і відчуття емоційних станів та переживань інших людей. Емоції завдяки своєму експресивному компоненту беруть участь у встановленні, підтримці і розвитку контактів з іншими людьми в процесі спілкування з ними, у впливі на них [44, с. 42].

Емоційний інтелект підвищується у міру набуття життєвого досвіду, зростаючи у період юності та зрілості [39]. Це означає, що у дитини рівень емоційного інтелекту свідомо нижчий, ніж в дорослого, і не може йому дорівнюватися. Але це не означає, що формування емоційних здібностей недоцільно у дитячому віці. У цьому віці все ставлення до навколишнього світу схильно виражатися в емоційній спрямованості, яка ґрунтується на позиціях «добре» та «погано». Дані поняття дитина бачить виключно в емоційному полі, і всі емоції, які вона може проявити і самостійно інтерпретувати, обумовлені уявленням про ці конструкти.

На розвиток емоційної сфери особистості в онтогенезі безпосередній вплив здійснюють соціалізація емоцій та емоційні уявлення. Передумовами успішного опанування дитиною емоцій, її емоційного розвитку є формування уявлень дитини про емоційну сферу [7, с. 75].

Доктор педагогічний наук Л. Буркова зазначає, що розвиток емоційного інтелекту особистості зумовлений дією трьох чинників: генотипу батьків, соціального середовища та виховання. Незважаючи на те, що емоційний інтелект певною мірою передбачений генетично, значна міра здатностей може бути розвинена впродовж життя. Попри те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект, певною мірою, передбачений генетично, підґрунтя для повного використання цього потенціалу закладається у дитинстві. На відміну від інтелекту, емоційний інтелект розвивається упродовж життя. Більше того, при свідомому напрямку зусиль на розвиток, він піддається цілеспрямованому тренуванню [5].

Як вже говорилося раніше, саме молодший шкільний вік з його емоційною чуйністю на події, що відбуваються, безпосередністю і відвертістю висловлювання своїх чуттєвих переживань, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності, є сензитивним для впливу на розвиток емоційного інтелекту.

На думку В. Юркевича, емоційний інтелект піддається розвитку і спрямованому навчанню в більшій мірі, ніж абстрактно-логічний [71, с. 6], а отже є можливість впливати на його розвиток вже в початковій школі. Цю думку підтримує В. Зарицька, яка стверджує, що основні структурні елементи розвитку емоційного інтелекту починають розвиватись у молодшому шкільному віці та не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання, щоб у дорослому житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, залучатись у соціальні зв’язки під час практичної діяльності [21, с. 18].

Результати дослідження проблеми емоційного інтелекту дозволяють зробити дуже важливий висновок: недостатньо розвинений емоційний інтелект призводить до формування комплексу якостей, що дістав назву «алекситимія». Цей термін означає труднощі людини у визначенні та усвідомленні власних емоцій. Небезпека цього явища у тому, що воно сприяє появі психосоматичних захворювань. Тому дуже важливо в молодшому шкільному віці створювати умови школярам для розвитку емоційного інтелекту [64].

Дуже важливо, щоб дитина опанувала здібностями емоційного інтелекту, а саме:

* умінням контролювати свої почуття так, щоб вони не переливались через край;
* здатністю свідомо проводити свої емоції;
* вмінням визначати свої почуття та приймати їх такими, якими вони є (визнавати їх);
* здатністю використовувати свої емоції на благо собі та оточуючим;
* умінням ефективно спілкуватися з іншими людьми, знаходити з ними спільні точки дотику;
* здатністю розпізнавати та визнавати почуття інших, уявляти себе на місці іншої людини, співчувати їй.

Розвиток емоційного інтелекту відбувається у процесі спеціально організованої діяльності, у якій дитина знаходить безпосередній індивідуальний досвід переживань емоцій та почуттів. На основі набутого чуттєвого досвіду у дітей формується осмислене (що включає прийняття рішень) та зазначене (пов’язане з мовою) сприйняття, що впливає на систему їх суб’єктивно-оцінних відносин і впливає на характер поведінкових реакцій.

О. Романова вказує на такі характеристики емоційного розвитку молодших школярів:

* легка чуйність на події, що відбуваються;
* безпосередність та відвертість висловлювання своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення чи невдоволення;
* велика емоційна нестійкість, часта зміна настрою (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильність до короткочасних та бурхливих афектів;
* емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри та спілкування з однолітками, а й успіхи у навчанні та оцінка цих успіхів учителем та однокласниками;
* свої та чужі емоції та почуття слабо усвідомлюються та розуміються [54].

Важливість розвитку емоційного інтелекту молодших школярів випливає з Державного стандарту початкової освіти [15]. Серед встановлених стандартом вимог до особистісних результатів учнів вказуються ціннісно-смислові установки молодших школярів, що відображають їх індивідуально-особистісні позиції, соціальні компетенції та особисті якості. Відповідні результати повинні, зокрема, відображати розвиток емоційно-моральної чуйності, розуміння та співпереживання почуттям інших людей, становлення гуманістичних ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Відносини дитини з сім’єю є основним фактором становлення та розвитку емоційного інтелекту. Розвитком дитини в системі дитячо-батьківських відносин займалися такі відомі вчені як Р. Грановська, Р. Овчарова, А. Cпіваковська та інші. Вони прийшли до висновку, «…що, сім’я – це перша соціальна сфера, яка призначає розвиток дитини та становлення основою формування її домінуючих емоційних станів. Сім’я стає джерелом перших позитивних та негативних переживань та емоцій дитини. Все це складається в основу формування та зародження емоційного інтелекту» [56, с. 32].

Дослідниця А. Осипова вказує, що «…школа також є важливим чинником розвитку емоційного інтелекту. Вступаючи у шкільне життя, дитина починає активно взаємодіяти з однокласниками, заводить нових друзів, бере участь у житті колективу. Тут у дитини можуть виникати проблеми у взаєминах з оточуючими через погану адаптацію або надмірну сором’язливість. Також у процесі навчання можна внести такий компонент як самоконтроль, коли учням дозволено самим оцінювати власні дії та вчинки. Необхідно давати дітям говорити відкрито про свої почуття та емоційний стан» [48, с. 86].

Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів – тривалий системний процес, що потребує спеціальної підготовки вчителів, планування ними виховного процесу з урахуванням визначених напрямів, завдань та особливостей, моделювання психологічно комфортного і безпечного освітнього середовища.

Вчителям слід цілеспрямовано вибудовувати систему роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Насамперед слід визначитися з тим, із якими емоціями та почуттями будуть знайомити учнів залежно від їхнього віку.

Під час ознайомлення учнів із емоціями та почуттями слід дотримуватися алгоритму: знайомство з емоцією (фото, відео, вчинок); уведення смайла; розгляд виразу емоцій у себе та інших (дзеркало, тренажер); аналіз власного переживання (стану); аналіз, коли емоція корисна, а коли шкодить; як правильно переживати емоцію (почуття) [41, с. 130].

Як стверджує О. Вайпан «для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів необхідно створити відповідне навчальне середовище з позитивним емоційним кліматом, компетентний психолого-педагогічний супровід учня і організовану навчальну діяльність, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту» [6]

Розвиток розуміння емоцій можна охарактеризувати як поступовий перехід від «зовнішньої» орієнтації, коли дитина представляє емоцію як реакцію на ту чи іншу ситуацію, до «внутрішньої», коли вона бере до уваги як готівкову ситуацію, так і бажання та наміри людини, її минулий досвід. Це дозволяє дитині розуміти складніші емоційні прояви. На думку Л. Виготського, будь-яка форма людської психіки спочатку складається як зовнішня, соціальна форма спілкування серед людей, як трудова чи інша діяльність, і лише потім у результаті інтеріоризації стає компонентом психіки людини [8]. За Л. Виготським, кожна культурна форма поведінки виникає спочатку як форма співпраці з іншими людьми, як наслідування іншого або звернення до дорослого і лише на наступному етапі ця форма стає індивідуальною функцією самої дитини. По суті культурна форма поведінки виявляється результатом «врощування» спочатку зовнішньої, соціальної, інтерпсихічної форми поведінки [9, с. 33]. Спочатку поведінка дитини є соціальною формою співпраці з дорослим. Це, опосередковане культурними знаряддями і знаками, спочатку виступає у зовнішній формі, тобто. Спочатку дія відбувається тільки у спільній діяльності дитини та дорослого, на другому етапі – поруч із дорослим, який виконує функцію підказчика і лише на третьому етапі потрібні дії виконуються самостійно.

Головну роль соціалізації емоцій грає спілкування з однолітками і спілкування з дорослими. Так, спілкування з дорослими є джерелом соціалізації емоцій, тобто. освоєння соціальних еталонів висловлювання і розуміння емоцій, а спілкуванню з однолітками властива більш вільна манера, наявність меншої кількості рамок та обмежень, ніж спілкування з дорослими.

Окреслимо чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. Серед таких чинників можна визначити біологічні й педагогічні. Д. Гоулман, до біологічних чинників відносить: домінування правої півкулі, яка відповідає за творчість, уяву, інтуїцію, сприйняття образів, що допомагає краще розпізнавати емоції оточуючих за мовною інтонацією, невербальними ознаками; властивості темпераменту, активність екстравертів більш спрямована на зовнішній світ, ніж на себе, вони більш здатні до адекватного реагування на дії та почуття інших людей; рівень емоційного інтелекту батьків та їх сімейний дохід впливає на рівень емоційного інтелекту дітей. [11, с. 36].

До педагогічних чинників, які сприяють розвитку емоційного інтелекту молодших школярів можна віднести такі, як: емоційність вчителя; атмосфера емоційного комфорту; емоційне спілкування в освітньому середовищі; партнерські взаємини, взаємодія, співпраця школярів (перевага парних, групових форм роботи); діяльність, що приносить успіх, радість, емоції, важливий результат; активні, рухливі форми організації навчальної і виховної діяльності, які викликають емоції, переживання (ігри, вікторини, конкурси, ранкові зустрічі, квести, тренінги, проектна діяльність); емоційність змісту матеріалу, що вивчається; наочність, яка збуджує почуття, емоції (персонажі мультфільмів, фільмів, казок), викликає яскраві образи; мультимедійні засоби; комплекс вправ, завдань, які допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших [62, с. 298].

Як зазначає О. Мельник «ефективність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від використання системи методів виховання: методів пізнання власних емоцій та емоцій інших людей; методів формування навичок і звичок поведінки; методів саморегулювання власних емоцій і почуттів (ранкових зустрічей, правил і рутин класу, бесід, розповідей, роз’яснень, диспутів і дискусій, методу проектів, ділових і ситуативних ігор, виховних ситуацій морального вибору, доручень, самозвіту, самооцінки, самозобов’язань) [41, с. 131-132].

Існують різні методи розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку:

Різноманітні ігри, спрямовані на розпізнавання емоцій, повторення емоцій та їх регулювання. Наприклад, гра «Знайди предмет очима»: діти виходять із кімнати. Ведучий ховає предмет на відкрите місце та запрошує дітей. Діти повинні знайти предмет поглядом і той, хто знайшов – сідає на своє місце. Інші діти, які побачили емоцію дитини, яка знайшла предмет, теж легко знаходять предмет.

Трудова діяльність. Спільна праця з єдиною благородною метою об’єднує людей. Почуття успіху, задоволення від виконаної роботи є джерелом єдності. Наприклад, участь у суботнику у рамках соціально-значущої діяльності.

Твори світової культури. Твори живопису, музики, літератури, які містять елементи морального виховання, знайомлять із основними емоціями як: радість, страх, подив, смуток тощо. Наприклад, літературні твори, при розборі яких діти висловлюють своє ставлення до героїв, співпереживають, дають поради.

Також можна використовувати казкотерапію, театральні інсценування, різні психологічні та рухові тренінги та ін.

Таким чином, можна підібрати різні методи роботи з розвитку емоційного інтелекту – важливого елемента у пізнавальному, емоційному та особистісному розвитку дитини.

Розглянемо традиційні та нетрадиційні методи розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку більш детально. Головна мета їх використання – змінити у молодших школярів ставлення до себе і світу й сформувати якісні позитивні зміни в стосунках із самим собою та іншими людьми.

Способом розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці може бути бесіда. Причому бесіда повинна реалізовуватися не тільки в системах вчитель-дитина та дитина-одноліток, а й батько-дитина. Важливо цікавитися тим, що відбувалося протягом дня у дитини, запитувати її про нові успіхи та друзів, цікавитися її почуттями у тій чи іншій ситуації, що сталася з молодшим школярем у школі чи дворі. Бесіда повинна мати саме діалогічний характер, тобто. важливо не просто поставити запитання дитині, а й вислухати її відповідь від початку до кінця.

С. Прахова та Н. Макаренко наголошують, що «створюючи систему роботи щодо розвитку емоційного інтелекту, слід пам’ятати, що тільки інтерактивні методи активізації знань з проблеми, інноваційні технології дадуть можливості не тільки зацікавити учасників навчально-виховного процесу, але й реально розвинути EQ» [50, с. 137].

Гуманістична педагогіка розглядає музичний розвиток, як найбільш сприятливе середовище для розвитку емоційної сфери. За допомогою музичних творів можна збагатити та гармонізувати внутрішній світ, реалізувати творчий потенціал. Понад те, цей спосіб може реалізувати потребу молодшого школяра в руховій активності. Танцювальні рухи стають засобом передачі власних почуттів, переживань, образу.

У наукових працях наведено результати досліджень, які засвідчують продуктивність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту шляхом організації зовнішнього (тренінгового) впливу. Якщо емоційний інтелект, як стверджують автори, справді можна розвивати, то необхідно впроваджувати у сферу освіти психолого-педагогічні технології цілеспрямованого формування емоційної компетентності як учнів, так їх і вчителів і батьків, проводити систематично просвітницьку та тренінгову роботу з ними [33]

Наступний метод розвитку емоційного інтелекту – це читання та аналіз художньої літератури. За допомогою літературних творів молодші школярі навчаються співпереживати, помічати найтонші зміни в емоційному тлі оточуючих та близьких. Там вони можуть знайти способи вирішення проблем, що виникають у класному колективі, у сім’ї, у дружніх стосунках.

О. Барніч, І. Кравченко та І. Турчина вважають, що «саме уроки читання є чудовим засобом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, оскільки включають такі форми робіт, які спрямовані на створення власного чи спільного креативного продукту, що передбачає заглиблення читача у внутрішній світ літературного героя» [3, с. 14-15].

Сучасні уроки читання в початковій школі повинні виходити за межі ознайомлення учнів з українськими чи зарубіжними авторами та вивчення віршів напам’ять за програмою. Уроки мають створювати атмосферу, придатну для вияву креативності, творчості, емоційного самовираження кожного школяра засобами створення творчих продуктів [35, с. 17].

Наступний напрямок у розвитку емоційного інтелекту – це театралізована діяльність. Театр дозволяє вирішити багато проблем сучасної педагогіки та психології, пов’язані зі створенням сприятливого соціального клімату, зняттям тривоги, напруженості, підвищенням впевненості у собі, розширенням словника емоцій. Важливою частиною діяльності щодо розвитку емоційного інтелекту є позанавчальна діяльність. На базі школи можлива організація клубу, гуртка, студії чи секції.

Ще одним методом розвитку емоційного інтелекту вважається арттерапія, яка є особливо корисною якщо дитина соромиться або ще не навчилася пояснювати, проговорювати свій емоційний стан. Це метод впливу на емоційний стан дитини за допомогою художньої творчості.

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 [27]. Для аналізу малюнків можна долучати шкільного психолога, який допоможе «прочитати», зрозуміти емоційний стан учня, чи почуває себе дитина в безпеці, яке місце займає у сім’ї, чи схвильована тощо.

У своїх дослідженнях Л. Лебедєва під час роботи з молодшими школярами виділяла в арт-терапії такі функції:

1. Катарсична, що сприяє звільненню дітей від прояву негативних станів.
2. Регулятивна, що моделює позитивний психоемоційний стан дітей.
3. Комунікативно-рефлексивна, що забезпечує розвиток адекватної самооцінки дітей [38].

Як зазначає Т. Геращенко, сучасна арт-терапія включає такі напрямки як:

* імаготерапія, що впливає на дітей через образ, театралізацію та драматизацію;
* музикотерапія, що використовує музику як розвиток у дітей емоцій та почуттів;
* казкотерапія, метод, заснований на використанні казки з метою розвитку творчих здібностей дітей та вдосконалення їх взаємодій з навколишнім світом;
* танцювальна терапія, що застосовується в роботі з дітьми, що мають порушення, як в емоційній сфері, так і міжособистісних взаємодіях [10]

Наступним методом розглянемо казкотерапію. Цей 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.

Кольоротерапія. Кожен колір випромінює притаманну лише йому енергію, що впливає на емоції та відчуття людини. 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 [34, с. 141].

До методу розвитку емоційного інтелекту також можна віднести психогімнатику. Б. Карвасарський описує психогімнастику як «...невербальний метод групової роботи, що передбачає вираження переживань, емоційних станів, проблем за допомогою рухів, міміки, пантоміміки; дозволяє проявляти себе і спілкуватися самостійно. Це метод реконструктивної психокорекції, мета якого – пізнання та зміна особистості клієнта. Насамперед, цей метод сконцентрований на навчання елементам техніки виразних рухів особистості, виховання емоцій, формування вищих почуттів та на набуття навичок у саморозслабленні» [28, с. 84]. Діти вивчаючи різноманітні емоції, вчаться керувати ними, дізнаватися емоції іншої людини, таким чином відбувається оволодіння азбукою емоційного стану світу людей.

Психогімнастика навчає дитину справлятися із життєвими труднощами. Дитина вчиться усвідомлювати, що між думками, почуттями та поведінкою існує зв’язок і, що емоційні проблеми викликаються не лише ситуаціями, а й тим, як дитина сама сприймає ситуацію. У психогімнастиці неабияке значення надається спілкуванню дітей з однолітками, що дуже важливо задля нормального розвитку та емоційного здоров’я дітей. Науковець К. Ізард зазначає, що «…психогімнастичні вправи допомагають дитині спілкуватися з однолітками, виявляти свої почуття та розуміти почуття інших. У неї виробляються позитивні риси характеру, такі як впевненість, чесність, сміливість, доброта тощо. Йдуть невротичні прояви. Психогімнастика допомагає зберегти психічне здоров’я дитини та попереджає емоційні розлади» [22, с. 67].

Оскільки у вітчизняній педагогіці та психології є загальноприйнятою теорія про провідні види діяльності, основним методом формування емоційного інтелекту стає гра як провідна діяльність молодшого школяра. За допомогою ігрових вправ діти отримують знання, вчаться розуміти та інтерпретувати свої та чужі емоції.

Ігрова діяльність приваблива для дітей і здатна викликати позитивну мотивацію до закладеного в ній корекційно-розвивального педагогічного впливу. Гра як діяльність з оволодіння «умінням вміти» дає дитині конкретні навички та загальну гнучкість поведінки, формує здатність до сприйняття нового, несподіваного, забезпечує розвиток не тільки конкретних умінь, у тому числі й інтелектуальних, а й загальну готовність до адекватного емоційного реагування.

Ігрова діяльність дає дітям можливість відтворити дорослий світ і брати участь в уявному соціальному житті. Учні навчаються вирішувати конфлікти, висловлювати емоції та адекватно взаємодіяти з оточуючими [66, с. 90].

Роль гри у розвитку емоційної складової життєдіяльності молодшого школяра та його емоційного інтелекту полягає в наступному:

* можливість ототожнення себе з іншими членами суспільства, усвідомлення себе як частина соціуму;
* можливість прийняття соціальних правил, вироблення вміння їм підпорядковуватися та усвідомлення необхідності такого підпорядкування;
* можливість примірки будь-якої соціальної ролі;
* формування лінії поведінки відповідно до прийнятих правил життя в соціумі.

Для розвитку емоційного інтелекту існують спеціальні інтерактивні заходи та ігри, що використовуються на позаурочних заняттях. За допомогою різних ігор молодший школяр дає волю своїй уяві та подумки пов’язується з позитивними емоціями. Надалі дитині легше налаштуватися на свою емоційну хвилю. Так само, ігри для розвитку емоційного інтелекту використовуються, щоб при спілкуванні молодший школяр завжди міг висловлювати свою емоційну реакцію на будь-який вчинок у ввічливій, тактовній формі.

Молодші школярі вчаться висловлювати свою думку і вимовляти мову за певною формулою, з посиланнями на свої почуття, вчитися спілкуватися і ділитися емоціями, заявляти оточуючим зі спілкування, які саме деталі його поведінки викликали таку реакцію. Використовується такий тип ігор, за допомогою яких можна навчитися зчитувати та передбачати емоції людини.

Таким чином, використовуючи різноманітні ігри, можна значно підвищити ефективність розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.

Основними цілями розглянутих методів у розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є встановлення емоційного контакту між дітьми та дорослими, подолання негативних емоційних переживань та звільнення від них, надання можливості дітям через катарсис вільно висловлювати та вербалізувати свої почуття та емоції, зниження тривожності та стимуляція дітей до пошуку нових форм поведінки з оточуючими.

Позитивним моментом у психолого-педагогічній практиці є те, що на сьогоднішній день існує достатня кількість ефективних методів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, серед яких можна відзначити арт-терапію, ігрову терапію, психогімнастику, бесіду та читання художніх творів.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**2.1. Методика та організація проведення експериментальної роботи**

Експериментальна робота проводилася на базі Запорізької початкової школи «Гармонія-плюс». Експериментом було охоплено 30 учнів других класів віком 7-8 років, з яких 18 дівчат та 12 хлопців. Досліджуваних школярів було поділено на дві групи: контрольну (16 школярів) та експериментальну (14 школярів).

Експеримент з розвитку емоційного інтелекту проводився в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап був спрямований на визначення початкового рівня розвитку у молодших школярів емоційного інтелекту до проведення комплексу занять, у рамках розробленої методики розвитку в учнів початкової школи емоційного інтелекту.

Завдання констатувального етапу експериментальної роботи:

1. Визначити критерії, показники та рівні розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

2. Підібрати діагностичні методики щодо виявлення рівня розвитку в учнів початкової школи емоційного інтелекту.

3. Провести кількісний та якісний аналіз отриманих під час діагностики даних.

На основі визначення поняття «емоційний інтелект» та виявлених структурних компонентів було визначено критерії та показники розвитку емоційного інтелекту, а також розроблено характеристику рівнів його розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, до критеріїв розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи було віднесено: когнітивний, регулятивний, емоційний та поведінковий.

Показниками когнітивного критерію виступають:

* здатність молодшого школяра ідентифікувати та вербально визначати власний емоційний стан та причину його виникнення;
* оволодіння учнями соціально-емоційними знаннями;
* вміння відтворювати знання та уявлення про емоції та почуття людини відповідно до віку учнів;
* здатність визначати емоції інших людей, причину їх виникнення.

Регулятивний критерій визначає наступні показники:

- здатність регулювати емоційні стани з урахуванням рефлексії;

- вміння міняти небажаний емоційний стан на оптимістичний.

Показниками емоційного критерію є: виразність та яскравість проявів власних емоційних станів за допомогою міміки, пантоміміки, жестів, вербально-інтонаційних засобів на зовнішні реакції.

Показниками поведінкового критерії є:

* уміння учня опановувати емоції, емоційні стани, почуття, зокрема власні стресові стани;
* уміння за зовнішніми ознаками (міміка, пантоміміка) визначити емоційний стан співрозмовника;
* здатність до емпатійного включення учня у переживання інших людей, прояв співпереживання й чутливості у ставленні до інших.

Наступним етапом нашого дослідження була диференціація розроблених нами критеріїв та показників на рівні сформованості емоційного інтелекту учнів початкової школи. Нами було визначено наступні рівні: високий, середній та низький.

Високий рівень сформованості емоційного інтелекту характеризується стійким інтересом дитини до власної емоційної сфери, прагненням пізнати сутність та особливості свого емоційного світу. Дитина проявляє усвідомлення й розуміння власних почуттів та емоцій. Також наявна висока спостережливість, яка проявляється в умінні помічати незначні, істотні емоційні особливості партнерів по спілкуванню. Молодший школяр може визначити власний емоційний стан за рахунок сформованого емоційного словника та стан співрозмовника, назвавши його; враховують зовнішні ознаки інших (міміка, пантоміміка). До високих показників відноситься здатність панувати над своїми емоціями й емоційними станами. Розвинене усвідомлення чужих почуттів і емоцій, що є показником цілісного сприйняття інших людей. Також наявна розвинена емоційна перцепція, що дозволяє легко розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнерів спілкування. Достатньо добре розвинене співпереживання (емпатія) як якість особистості уподібнення емоційному стану партнерів по спілкуванню і взаємодії.

Середній рівень характеризується ситуативним інтересом до власних емоційних переживань. Пізнання особливостей свого емоційного світу потребує іноді допомоги ззовні. Наявне часткове розуміння значення емоційної інтелекту в особистісному розвитку. Наявне неповне, але здебільшого правильне, відтворення змісту емоційних знань. Учень/учениця має середнє уміння за зовнішніми ознаками (міміка, пантоміміка) визначати емоційний стан співрозмовника, емоційну ситуацію. Переважно поведінка молодших школярів характеризується вмінням панувати над своїми емоціями, як правило, долати стресові стани, майже адекватно оцінювати емоційні стани партнерів спілкування, взаємодії. Водночас вони не завжди можуть контролювати свої емоційні прояви, ситуативно готові розуміти емоційний стан інших людей. Загалом школярі проявляють співпереживання (емпатію), проте не завжди співпереживання має вираженість в гуманному ставленні до інших на рівні емпатійного включення.

Низький рівень. Молодші школярі з низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту не цікавляться значенням та особливостями емоцій у житті інших. Мають слабке та неповне відтворення змісту соціально-емоційних знань та умінь; не вміють визначати емоційний стан співрозмовника, емоційне ставлення класу. Не помічають і не розуміють емоції, які відчувають. Діти мають низьку здатність керувати своїми емоціями і почуттями та низьку здатність до емпатичного включення суб’єкта в переживання інших людей (байдужість щодо переживань інших). Неадекватний характер прояву вираження й передавання власних емоцій, настроїв, почуттів, коли відчувають збудження, агресію, роздратування. Не завершують роботу над завданнями. Незосереджені при виконанні роботи у класі. Погано сформований словник емоцій, що зумовлює неадекватну оцінку та інтерпретації емоцій.

Визначення ступеня розвитку емоційного інтелекту молодших школярів здійснювалося за допомогою наступних методів та методик: бесіди з батьками та вчителями, спостереження за школярами під час навчання у класі, діагностична методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова), діагностична методика «Емоційна піктограма» у модифікації М. Кузьміщевої, тест «Палички та хрестики», методика «Що – чому – як» (М. Нгуен), стандартизований опитувальник О. Романової.

Надамо коротку характеристику методик дослідження.

Діагностична методика «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової (діагностична серія №2) призначена для дітей молодшого шкільного віку.

Мета методики: виявлення сформованості процесів розпізнавання емоцій та їх розуміння; визначення рівнів ідентифікації емоцій.

У ході застосування методики дітям пропонується набір карток (4 картки) із зображеннями різних емоційних ситуацій: день народження, бійка, розставання, напад. При цьому наводиться наступна інструкція: «Я буду показувати тобі картинки з різними історіями, а ти будеш розповідати про людей на цих картинках». Після кожного демонстрування певної картинки молодшому школяру задається питання: «Як ти гадаєш, що відбулося з цими людьми? Чому в них такі обличчя? Що вони відчувають? Як називається це почуття (настрій)?».

У процесі виконання завдання у протоколі фіксується точність ідентифікації емоційної ситуації, особливості співвідношення експресивних ознак емоцій у міміці та жестах, фактор ситуативної реактивності на певну ситуацію чи персонажа, вид допомоги у кожному пред’явленні [23].

Діагностична методика «Емоційна піктограма» у модифікації М. Кузьміщевої дозволяє визначити обсяг та структуру емоційних уявлень дітей молодшого шкільного віку.

Мета методики: виявлення особливостей емоційного розвитку (когнітивного та емоційного критеріїв емоційного інтелекту) у дітей молодшого шкільного віку. Дітям пропонується 12 слів-понять, які позначають різноманітні емоційні стани (емоції та почуття). При цьому молодшим школярам надається наступна інструкція: «Зараз я буду говорити тобі різні слова, а ти про кожне слово що-небудь намалюєш. Слів буде багато, їх необхідно розмістити на одній стороні паперу, на іншій стороні малювати не можна. Постарайся запам’ятати ті слова, які я буду говорити». Результати діагностики спрямовані на виявлення рівневої диференціації адекватності кодування емоційних модальностей [55].

Тест «Палички та хрестики» використовується для перевірки саморегуляції та самоконтролю в інтелектуальній діяльності, особливостей емоційних переживань у ситуації монотонної діяльності. За допомогою даної методики визначається рівень самоконтролю для врахування подальших можливостей контролювати себе в будь-яких емоційних станах та можливістю керувати своїми емоціями та поведінкою. Самоконтроль та саморегуляція – одні з головних складових емоційного інтелекту.

Стимульний матеріал: зошит у клітинку з полями, зразок завдання: прості фігури (трикутник, коло), палички, хрестики.

Для досягнення результату одним із найважливіших компонентів є мотив. У поведінці це проявляється у виборі надто важких чи надто легких цілей, у підвищеній тривожності, невпевненості у своїх силах, тенденції уникати ситуації змагання, некритичності в оцінці досягнутого, помилковості прогнозу тощо.

Найчастішою причиною низького рівня сформованості самоконтролю в молодшому шкільному віці є надмірна активність, що супроводжується серйозними затримками емоційного, розумового інтелектуального розвитку. У дітей з підвищеною активністю нерідко виникають труднощі при виконанні шкільних завдань, тому що їм нелегко зосереджувати увагу і сидіти спокійно. І як наслідок виникають труднощі у освоєнні дії та самоконтролю, який є одним із найважливіших компонентів навчальної діяльності.

Управління поведінкою, як найскладнішою сферою психічної діяльності, включає специфічні для цієї діяльності, вміння, які складають вищі форми емоційно-вольового регулювання: визначати конкретні цілі своїх вчинків; шукати та знаходити, вибираючи з безлічі варіантів, засоби досягнення цих цілей; перевіряти ефективність обраних шляхів: діями, помиляючись та виправляючи помилки, досвідом почуттів, досвідом минулих аналогічних ситуацій; передбачати кінцевий результат своїх дій та вчинків; брати на себе відповідальність.

У даній методиці ми будемо аналізувати емоції, що переживаються дітьми під час виконання завдання, як вони пов’язані зі складністю та монотонністю виконання завдання, позитивне ставлення до роботи, рівень тривожності та особливого хвилювання. У дітей з високим рівнем тривожності, підвищеною емоційною чутливістю часто спостерігається негативне ставлення до праці, підвищене хвилювання, неакуратність писання, відволікання. Всі ці можливості та емоційні реакції відбиваються в компонентах внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту.

Самоконтроль – співвідношення власної предметної дії з конкретними умовами його виконання та з очікуваними результатами. Розвинений самоконтроль передбачає вміння передбачати результати своїх дій, зіставляти дії, що виконуються зі зразком, запобігати появі помилок.

У протоколі фіксується прийняття та виконання завдання учасником (повністю, частково або не приймається, не виконується зовсім).

Фіксується також якість самоконтролю в процесі виконання завдання (характер припущених помилок, реакція на помилки, тобто помічає або не помічає, виправляє або не виправляє їх), якість самоконтролю при оцінці результатів діяльності (намагається ґрунтовно перевірити та перевіряє, обмежується побіжним переглядом, взагалі не переглядає роботу, а віддає її експериментатору відразу після закінчення) [51].

Методика «Що – чому – як» (М. Нгуен) спрямована на виявлення ступеня готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї (поведінковий критерій). Дітям дається наступна інструкція: «Зараз я прочитаю розповідь. Ваше завдання слухати уважно, а потім відповісти на запитання». Дитина, відповідаючи на запитання, має вирішити певну проблему, пов’язану із стосунками між дітьми, їх оцінкою ситуації та розумінням станів інших людей. Відповіді оцінюються за трибальною шкалою [43, c. 83].

Стандартизований опитувальник О. Романової містить питання, що стосуються таких основних емоцій, як радість, сум, злість, страх, здивування та сором/почуття провини. Він охоплює різні психічні явища: відчуття та сприйняття, пам’ять, мислення, мотиваційну сферу та поведінковий компонент (як поводиться людина під впливом емоцій, і що вона робить, щоб з ними впоратися).

Перша частина питань стосується безпосередньо випробуваного школяра (етап «Я сам»), а з допомогою другої частини вивчаються його уявлення щодо емоційного світу інших людей (етап «Інші»). Кожній дитині пропонується відповісти, що вона (або інша людина) відчуває, згадує, думає, бажає, робить «звичайно», «як правило», «найчастіше» при переживанні тієї чи іншої емоції [54].

Формувальний етап експерименту мав за мету розробку та проведення у експериментальній групі досліджуваних програми розвитку емоційного інтелекту школярів початкової школи.

На контрольному етапі проводилося повторне визначення рівнів розвитку емоційного інтелекту школярів початкової школи в контрольній та експериментальній групах. На контрольному етапі використовувалися ті самі методи та методики що і на констатувальному етапі. Крім того, було проведено порівняльний аналіз всіх зафіксованих показників.

**2.2. Дослідження ступеня розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на констатувальному етапі**

На констатувальному етапі нами було отримано наступні результати.

В ході аналізу результатів емпіричних даних, отриманих після проведення методики «Емоційна ідентифікація» було виділено три рівні сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій молодшими школярами.

Сприйняття емоцій:

* високий рівень – виділення комплексу експресивних ознак за 4-6 модальностями (око, рот, брови);
* середній рівень – нестабільне виділення комплексу експресивних ознак за 4-6 модальностями;
* низький рівень – виділення окремих експресивних ознак за всіма модальностями.

Розуміння емоцій:

* високий рівень – відповідність експресивного зразка емоційному змісту за 6 модальностями;
* середній рівень – відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 4-6 модальностями;
* низький рівень – складнощі у встановленні відповідності експресивного зразка емоційному змісту по 4 модальностям.

Ідентифікація емоцій:

* високий рівень – комплексна інтерпретація емоціогенних 4 основних та 4 додаткових модальностей;
* середній рівень – комплексна інтерпретація емоціогенних 4 основних та 2-3 додаткових модальностей;
* низький рівень – складнощі у комплексній інтерпретації емоціогенних ситуацій усіх модальностей.

Кількісний аналіз даних, отриманих у ході проведення даної методики представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій учнями початкової школи (констатувальний етап)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні  Шкали | Високий | | Середній | | Низький | |
| ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Сприйняття емоцій | 21,4% | 18,8% | 35,7% | 37,5% | 42,9% | 43,8% |
| Розуміння емоцій | 14,3% | 18,8% | 28,6% | 31,3% | 57,1% | 50,0% |
| Ідентифікація емоцій | 14,3% | 12,5% | 50,0% | 50,0% | 35,7% | 37,5% |

За даними, представленими у таблиці 2.1, можна дійти невтішного висновку у тому, що за шкалою «Сприйняття емоцій» більшість респондентів обох груп виявили низький рівень: 42,9% у ЕГ та 43,8% у КГ. Ці школярі змогли виділити лише окремі експресивні ознаки на запропонованих картинках. Найменша кількість дітей показала високий рівень сприйняття емоцій: (21,4% у експериментальній групі та 18,8% у контрольній групі, відзначивши комплекс експресивних ознак за 4-6 модальностями. 35,7% молодших школярів експериментальної групи та 37,5% контрольної групи, які брали участь у дослідженні, продемонстрували середній рівень розвитку сприйняття емоцій, відзначивши незначні експресивні ознаки за 4-6 модальностями. (рис. 2.1.).

**Рисунок 2.1. Розподіл молодших школярів за шкалою «Сприйняття емоцій» (констатувальний етап)**

За шкалою «Розуміння емоцій» найбільша кількість досліджуваних продемонструвала низький рівень розуміння сприйманих емоцій: 57,1% в експериментальній групі та 50,0% в контрольній групі, молодші школярі відчували труднощі у встановленні відповідності експресивного зразка емоційному змісту переважно запропонованих експресивних реакцій. Найменша кількість молодших школярів (14,3% дітей експериментальної групи та 18,8% контрольної групи) змогла визначити відповідність експресивного зразка емоційному змісту за 6 модальностями та показала високий рівень розуміння емоцій. Середній рівень за шкалою «Розуміння емоцій» виявлено лише у 28,6% дітей експериментальної групи та у 31,3% школярів контрольної групи (рис. 2.2.).

**Рисунок 2.2. Розподіл молодших школярів за шкалою «Розуміння емоцій» (констатувальний етап)**

За шкалою «Ідентифікація емоцій» у половини школярів обох груп виявлено середній рівень – по 50,0% відповідно. Діти змогли інтерпретувати лише 4 із 6 емоціогенних модальностей. Високий рівень інтерпретації емоцій продемонстрували 14,3% школярів експериментальної групи і 12,5% молодших школярів контрольної групи. Низький рівень встановлено у третини всіх досліджуваних молодших школярів: у 35,7% дітей експериментальної та у 37,5% респондентів контрольної групи (рис. 2.3.).

**Рисунок 2.3. Розподіл молодших школярів за шкалою «**Ідентифікація емоцій**» (констатувальний етап)**

У ході проведення методики «Емоційна піктограма» в модифікації М. Кузьмищевої було виділено такі рівні адекватності сприйняття емоцій:

* високий рівень – адекватне кодування та вербалізація 10-12 емоційних модальностей;
* середній рівень – адекватне кодування та вербалізація 8-10 емоційних модальностей, незначні труднощі у деяких емоціях (наприклад, презирство);
* низький рівень – адекватне кодування та вербалізація 4-6 емоційних модальностей.

Кількісний аналіз даних, отриманих у результаті проведення методики «Емоційна піктограма» у експериментальній і контрольній групах представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівні адекватності сприйняття емоцій (констатувальний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні адекватності сприйняття емоцій | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 14,3% | 18,8% |
| Середній | 57,1% | 50,0% |
| Низький | 28,6% | 31,3% |

Аналіз результатів показує, що у більшості досліджуваних виявлено середній рівень адекватності сприйняття емоцій: 57,1% у ЕГ та 50,0% у КГ. Діти зазнали певних труднощів у вербалізації складних емоційних станів, таких як подив, ревнощі, заздрість, презирство. Найменша кількість школярів продемонструвала високий рівень адекватності сприйняття емоцій (14,3% у ЕГ та 18,8% у КГ), дітям виявилося під силу розкодувати і озвучити складні емоції. 28,6% дітей молодшого шкільного віку з ЕГ та 31,3% з КГ продемонстрували низький рівень і змогли відзначити лише 4-6 емоційних модальностей із 10 можливих. Такі діти зазнавали труднощів при їх вербалізації. У школярів спостерігається порушення структури емоційних уявлень; нестабільний рівень довільного вираження емоцій: виникають труднощі довільної мімічної імітації за зразком усіх модальностей нижнього та верхнього патерну (рис. 2.4.).

**Рисунок 2.4. Розподіл учнів початкової школи за рівнями адекватності сприйняття емоцій (констатувальний етап)**

Розглянемо результати, отримані за допомогою методики «Палички та хрестики» та наведені у таблиці 2.3.

Встановлено, що 21,4% дітей експериментальної групи та 25,0% школярів контрольної групи зрозуміли завдання повністю, у всіх компонентах, зберігаючи мету до кінця заняття. Працювали зосереджено, спокійно, не відволікаючись, приблизно однаковому темпі; помічали свої помилки, усували їх; робили все можливе, щоб робота була виконана не лише правильно, а й виглядала акуратною, гарною. Одна дівчинка брала для роботи лінійку. За інструкцією виставляється максимальний бал, за трибальною шкалою (високий рівень самоконтролю).

Таблиця 2.3

**Рівні саморегуляції та самоконтролю учнів початкової школи (констатувальний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні саморегуляції та самоконтролю | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 21,4% | 25,0% |
| Середній | 64,3% | 56,3% |
| Низький | 14,3% | 18,8% |

Середній рівень (2 бали) виявлено у більшості досліджуваних: 64,3% у експериментальній групі та 56,3% у контрольній групі. Такі школярі зрозуміли мету завдання частково і змогли її зберегти у всьому обсязі до кінця заняття заняття, тобто. писали знаки безладно; в процесі роботи припускалися помилок не тільки через неуважність, а й тому, що не запам’ятали якісь правила, свої помилки не помічали, не виявляли бажання покращити якість своєї роботи та усунути помилки навіть після закінчення тестування, до отриманого результату взагалі були байдужі.

Відзначимо, що школярів з низьким рівнем саморегуляції та самоконтролю(не зрозуміли завдання за змістом) виявлено лише у 14,3% школярів експериментальної групі та у 18,8% школярів контрольній групі. Було очевидно, що молодші школярі взагалі не розуміють, що перед ним поставлене якесь завдання, вони взяли з інструкції тільки те, що їм треба було діяти олівцем та папером, намагалися це робити і, списуючи та розмальовуючи лист як вийде, не враховуючи при цьому ні полів, ні рядків. Саморегуляція на завершальному етапі також не виявлялася, у зв’язку з чим такі школяри одержали по одному балу (рис. 2.5.).

**Рисунок 2.5. Розподіл учнів початкової школи за рівнями саморегуляції та самоконтролю (констатувальний етап)**

У ході проведення методики «Що – чому – як» за М. Нгуєном було виділено рівні співпереживання.

Перший рівень – високий – запропоновані дитині проблеми вирішуються нею конструктивно, наприклад, старша сестра (старший брат) пояснює хлопцям, що так робити не можна, що це погано; старша сестра (старший брат) пояснює хлопцям проблему своєї молодшої сестри (свого молодшого брата) і наполягає, щоб хлопці припинили з неї (з нього) сміятися. Діти говорять про те, що люди почуваються погано, якщо з них сміються, так не можна чинити. Дитина сама приймає рішення, спираючись на свої почуття – почуття скривдженої людини.

Другий рівень – середній – діти вирішують проблему, що виникла, менш конструктивно, на питання про те, що старша сестра сказала хлопцям, відповідають, що старша сестра загрожувала хлопцям, щоб вони не сміялися і не ображали більше маленьких. Поставивши себе місце героя ситуації, пропонують попросити дорослих поговорити з кривдниками.

Третій рівень – низький – молодші школярі не розуміють суті питання. Відмовляються відповідати, не ставлять себе місце героя ситуації.

Кількісний аналіз отриманих результатів представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні готовності враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї (констатувальний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні готовності | Експериментальна група | Контрольна група |
| Високий | 7,1% | 12,5% |
| Середній | 64,3% | 62,5% |
| Низький | 28,6% | 25,0% |

Дані таблиці 2.4 дозволяють зробити висновок про то, що більшість досліджуваних дітей демонструють середній рівень ступеня готовності враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати: 64,3% у експериментальній групі та 62,5% у контрольній групі. При вирішенні проблемної ситуації діти вдаються по допомогу дорослих. Низький рівень встановлено у 28,6% ЕГ та у 25,0% КГ. Найменша кількість школярів продемонструвала високий рівень: 7,1% у ЕГ та 12,5% у КГ. Вони чітко пояснюють ситуацію, адекватно сприймають і пояснюють емоції людей – учасників ситуації, при вирішенні проблеми спираються на почуття, і на основі цих емоцій самі приймають рішення (рис. 2.6.).

**Рисунок 2.6. Розподіл учнів початкової школи за рівнями готовності враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї (констатувальний етап)**

За методикою О. Романової було встановлено, що у процесі опитування багато молодших школярів відчували труднощі. У ряді випадків виникала необхідність у питаннях, що наводять, а для отримання відповідей на деякі питання потрібна була і попередня бесіда. Це вказує на те, що властивість, що діагностується, недостатньо сформована (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Рівні емоційної культури учнів початкової школи (констатувальний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні емоційної культури | Експериментальна група | Контрольна група |
| Високий | 14,3% | 18,8% |
| Середній | 28,6% | 31,3% |
| Низький | 57,1% | 50,0% |

За результатами опитування більше половини вибірки школярів (57,1% у ЕГ та 50,0% у КГ) мали низький рівень розвитку емоційної культури. Більше чверті школярів (28,6% і 31,3%) демонстрували середній рівень розвитку. Вони без особливих зусиль відповідали на запитання щодо основних емоцій блоку «Я сам», але вагалися у відповідях на блок «Інші». На жаль, лише у 14,3% школярів ЕГ та у 18,8% КГ було виявлено високий рівень сформованості емоційної культури. Їм легко давалися питання обох блоків (рис. 2.7.).

**Рисунок 2.7. Розподіл учнів початкової школи за рівнями емоційної культури (констатувальний етап)**

Отже, за результатами проведених методів та методик дослідження емоційного інтелекту молодших школярів нами з’ясовано рівні емоційного інтелекту учнів початкової школи на констатувальному етапі (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Рівні емоційного інтелекту учнів початкової школи**

**(констатувальний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні емоційного інтелекту | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 14,3% | 18,8% |
| Середній | 50,0% | 50,0% |
| Низький | 35,7% | 31,3% |

З таблиці 2.6 видно, що на високому рівні розвитку емоційного інтелекту знаходяться лише 14,3% молодших школярів експериментальної групи та 18,8% школярів контрольної групи. У половини всіх досліджуваних школярів виявлено середній рівень (по 50,0%). Низький рівень розвитку емоційного інтелекту становить третина досліджуваних учнів початкової школи: 35,7% школярів у експериментальній групі та 31,3% досліджуваних дітей у контрольній групі (рис. 2.8.).

**Рисунок 2.8. Розподіл учнів початкової школи за рівнями емоційного інтелекту (констатувальний етап)**

Отже, під час констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення стану розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, було встановлено що, більшості молодших школярів характерний середній рівень розвитку емоційного інтелекту та його критеріїв. Діти цього віку рідко відзначається високий рівень емоційного інтелекту. Більшість молодших школярів мають проблеми із самоконтролем, емпатією та поведінкою, що свідчить про необхідність проведення роботи з підвищення емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**2.3. Розробка програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи**

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури щодо проблеми недоліків емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та проведеної діагностики було складено програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи «В світі емоцій».

Зазначимо, що розвиток емоційного інтелекту здійснюється з опорою на різні види діяльності учнів, що дозволяє продуктивно компенсувати наявні емоційні порушення та закріпити отриманий результат. Розвиваючи емоційний інтелект, слід пам’ятати, що емоції – ключ до розуміння себе та інших людей, тому треба вчити учнів початкової школи:

* контролювати свої почуття так, щоб вони не «переливались через край», і визначати свої почуття, приймаючи їх такими, якими вони є;
* умінню свідомо впливати на свої емоції та використовувати їх на благо собі та оточуючим;
* здатності розпізнавати і визнавати почуття інших, уявляти себе на місці іншої людини, співчувати їй, ефективно спілкуватися з іншими людьми, знаходити із ними спільні точки дотику.

Програма «В світі емоцій» розрахована на 20 занять, які проводяться 2 рази на тиждень.

Форма проведення: групові корекційно-розвиваючі заняття з елементами тренінгу.

Тривалість занять: 45 хвилин.

Методи: ігротерапія, казкотреапія, музична терапія, танцювальна терапія, пісочна терапія, проектне малювання, психогімнастика, поведінкова терапія, аутотренінги.

Структура програми з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи:

1. Етап об’єктивних проблем.

2. Основна робота з розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку складається з 2 блоків:

Блок 1 спрямовано на створення умов розвитку розуміння, ідентифікації, диференціації та контролю базових емоцій.

Блок 2 спрямовано на створення умов розвитку розуміння вищих емоцій, почуттів, адекватної самооцінки, підвищення внутрішнього самоконтролю.

3. Заключний етап.

Мета програми «В світі емоцій» – розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Завдання програми:

1. Розвинути вміння точно розпізнавати та виражати емоції, здатність розуміти складні емоції, здатність до емпатії, форми вираження емоцій, навички управління емоціями.

2. Підвищити внутрішній самоконтроль, навчити методам саморегуляції, рівень емоційної ідентифікації, адекватність самооцінки

3. Сформувати вміння та навички володіння мімікою, жестами, пантомімікою.

4. Знизити рівень емоційної збуджуваності та рівень тривожності у ситуації спілкування.

Програма «В світі емоцій» передбачає створення мотивації пошуку внутрішніх ресурсів для вирішення конфліктних ситуацій, формування адекватної установки щодо шкільних труднощів – установки подолання. Навчання молодших школярів вмінню знаходити переваги у собі та інших людях, підвищення самоповаги дітей. Навчання учнів початкової школи розпізнаванню емоційних станів за мімікою, жестами, голосом, усвідомлення двоїстості, амбівалентності почуттів, уміння брати до уваги почуття іншої людини у конфліктних ситуаціях; усвідомлення цінності, унікальності власного «Я» та «Я» кожної людини, спільності з іншими людьми, можливості свого особистісного зростання та особистісного зростання кожної людини.

План реалізації програми «В світі емоцій».

1. Етап об’єктивних проблем.

Заняття 1 «Знайомство».

Мета заняття: формування сприятливого психологічного клімату у групі, знаходження схожостей у всіх учасників групи для якісного покращення взаємодії, початкова діагностика психологічної атмосфери у групі.

Форми роботи: прийняття ритуалу вітання, вправа «Давай познайомимося», вправа «Пошук загального», вправа «Сліпі фігури», вправа «Мені сьогодні..», рефлексія (зворотній зв’язок), прийняття ритуалу прощання.

Заняття 2 «Ми – друзі».

Мета заняття: розвиток усвідомлення кожним учасником своєї ролі та функцій у групі; розвиток уміння працювати в команді, згуртування групи навколо надзавдання.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи: малюнок «Наша планета», спільний твір казки про планету 2-А класу, презентація планети та обговорення її мешканців, рефлексія, ритуал прощання.

2. Основний етап (блок 1).

Заняття 3 «Що таке емоції?».

Мета заняття: розширення сфери усвідомлення емоцій, почуттів та переживань як своїх, так і інших людей, розвиток ідентифікації емоцій.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи: «Компас емоцій» «Коробочка емоцій», «Послухай», «Мімічна гімнастика», рефлексія (зворотній зв’язок). ритуал прощання.

Заняття 4 «Бути радісним – здорово».

Мета заняття: розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію радості; навчання адекватним способам вираження емоцій.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи «Дорисуй емоцію», «Пантоміма», «Я сьогодні радий, тому що…», «Хороший настрій», твір на тему «У мене щасливий день», рефлексія, ритуал прощання.

Заняття 5 «Боротися із сумом легко».

Мета заняття: формування розуміння емоції печалі; розширення сфери усвідомлення даної емоції та підвищення рівня внутрішньої емоційної рефлексії; розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію смутку; навчання адекватним способам вираження емоцій та подолання їх негативного впливу.

Форми роботи: ритуал привітання, бесіда «Що таке сум?, розвиваюча гра «Емоції», бесіда «Як подолати смуток?», вправи «Скарбничка досягнень», «Три роки», «Смутку ні», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 6 «Гнів та злість».

Мета заняття: формування розуміння емоцій гніву і агресії; розширення сфери усвідомлення даних емоцій та підвищення рівня внутрішньо емоційної рефлексії; розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію гніву; Навчання адекватним способам контролю негативних емоцій та підвищення рівня свідомості при реагуванні на стресові ситуації.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи: «Я і мій настрій», «Листок гніву», «Мішечок криків», «Уперте дзеркало», «Сигнали гніву», психогімнастика «Сонячний зайчик», рефлексія (зворотний зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 7 «Я нічого не боюся».

Мета заняття: формування розуміння емоції страху, розширення сфери усвідомлення даної емоції та підвищення рівня внутрішньої емоційної рефлексії; розвиток здатності точно розпізнавати страх; навчання методам боротьби зі страхами; корекція вже сформованих страхів та подолання тривожних станів.

Форми роботи: ритуал вітання, бесіда «Страх це?», вправи: «Намалюй свій страх», «Намалюй перемогу над страхом», «Мій страх теж боїться», «Обіграй свій страх», рефлексія (зворотний зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 8 «Дивовижний світ».

Мета заняття: формування розуміння емоції подиву, розширення сфери усвідомлення даної емоції та підвищення рівня внутрішньої емоційної рефлексії; розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію здивування; розвиток стійких форм вираження емоцій.

Форми роботи: ритуал вітання, розвиваюча гра «Емоції», психогімнастика «На галявині», гра «Що сталося?», вправи: «Погода змінилася», «Фантазії», «Закінчи речення», рефлексія (зворотний зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 9 «Мені соромно, але я виправлюсь».

Мета заняття: формування розуміння сорому, розширення сфери усвідомлення цієї емоції та підвищення рівня внутрішньої емоційної рефлексії; розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію сорому; навчання адекватним способам вираження емоцій та подолання їх негативного впливу.

Форми роботи: ритуал вітання, психогімнастика «Сонячний зайчик», вправи: «Я і мій настрій», «Закінчи історію», «Прожектор», «Мені соромно, коли я…», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 10 «Я вмію бути вдячним».

Мета заняття: розвиток здатності точно розпізнавати та виражати емоцію заздрощів; навчання адекватним способам вираження емоцій та подолання їх негативного впливу; формування розуміння подяки, розширення сфери усвідомлення даної емоції та підвищення рівня внутрішньої емоційної рефлексії.

Форми роботи: ритуал вітання, Бесіда «Що таке заздрість?», релаксаційна вправа «Подяка без слів», вправи: «Позбудься комплексів», «Подяка», творча вправа «Допоможемо другу», рефлексія, ритуал прощання

Основний етап (блок 2).

Заняття 11 «Розуміння емоцій».

Мета заняття: розвиток розуміння причин емоцій, їх ідентифікації та підвищення рівня здатності розуміти складні емоції та переходи емоції від однієї стадії до іншої, здатність пізнавати причини емоцій.

Форми роботи: ритуал вітання, мімічна гімнастика, розвиваюча гра «Казка», вправи: «Зіпсований телефон», «Обличчя», «Намалюй образу», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 12 «Керуємо емоціями».

Мета заняття: підвищення рівня регуляції емоцій; розвиток емоційної стійкості та саморегуляції.

Форми роботи: ритуал вітання, дихальні вправи, ігри: «Струси», «Лото настроїв», вправи: «Намалюй емоцію», «Способи підвищення настрою», твір історії під музику, рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 13 «Я не турбуюся».

Мета заняття: зняття тривожності, нервової напруги; знайомлення учнів із вправами на розслаблення; розвиток навичок володіння собою у критичних ситуаціях.

Форми роботи: ритуал вітання, гімнастика «Правильне дихання», вправи: «Розслаблення м’язів», «Змінюємо настрій», «Медитація», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 14 «Контроль емоцій».

Мета заняття: розвиток самоконтролю; підвищення рівня сформованості Я-регуляції, адаптивності та ініціативності.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи: «Повтори рух», «Знайди та промовчи», «Хвиля», «Слухаємо тишу», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 15 «Світ почуттів».

Мета заняття: розвиток здатності розуміти складні емоції та почуття; підвищення рівня поінформованості про почуття та розвиток стійких форм їх вираження.

Форми роботи: ритуал вітання, бесіда «Які є почуття?», вправи: «Передай почуття», «Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться», «Опиши свої почуття», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання

Заняття 16 «Емпатія».

Мета заняття: розширення сфери усвідомлення почуттів та переживань як своїх, так і інших людей; розвиток здатності до емпатії, подолання емоційно-особистісного егоцентризму, поліпшення міжособистісних взаємин у класі, подолання комунікативних труднощів.

Форми роботи: ритуал вітання, ігри: «Ласкове ім’я», «Опиши друга», «Переходи», вправи: «Дзеркало», «Ти такий самий як і я», «Карусель», «Поділись зі мною», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 17 «Самооцінка і я».

Мета заняття: розвиток внутрішньо-особистісного інтелекту, а точніше поінформованості про власні емоції, впевненість у собі, самоповагу та само актуалізацію; зниження рівня емоційної збудливості; розвиток самооцінки; зниження рівня тривожності у ситуації спілкування.

Форми роботи: ритуал вітання, релаксаційна вправа «Заряд бадьорості», вправи: «Мої добрі якості», «Малюємо себе», «Компліменти», «Я люблю себе за те, що…», «Метафора», рефлексія, ритуал прощання.

Заняття 18 «Відносини з оточуючими».

Мета заняття: розвиток міжособистісного інтелекту, а точніше соціальної відповідальності та відносин у колективі.

Форми роботи: ритуал вітання, рольова гімнастика, вправи: «Піаніно», «Передай по колу», релаксаційна вправа «Оплески», рефлексія (зворотний зв’язок), ритуал прощання.

Заняття 19 «Управління стресом».

Мета заняття: розвиток стійкості до стресу, підвищення рівня контролю спонукань; розвиток адаптації, формування адекватних способів вирішення проблем, підвищення гнучкості щодо оцінки реальності під час конфлікту.

Форми роботи: ритуал вітання, релаксаційна вправа «Розгойдується дерево», вправи: «Моя агресивність», «Це я, дізнайся мене». «Рукостискання або уклін», «Телепатія», «Побажання», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання

3. Заключний етап.

Заняття 20 «Як ми потоваришували?».

Мета заняття: закріплення навички вміння працювати у команді; зміцнення позитивної атмосфери групи, згуртування колективу; створення умов розвитку емпатії.

Форми роботи: ритуал вітання, вправи: «Стрій», «Алфавіт», «Розмова через скло», «Дерево настрою», рефлексія (зворотній зв’язок), ритуал прощання.

Під час реалізації етапу об’єктивних труднощів, головним завданням якого було створення сприятливої психологічної атмосфери у групі та згуртування колективу, учні початкової школи легко йшли на контакт, перебували у сприятливому фоні настрою, охоче та з цікавістю виконували завдання та вправи, ставлення до труднощів та невдач під час заняття було загалом адекватне.

Варто зазначити, що учні даного класу активні, і іноді активність перетворюється на відхилення правил порядку, які встановлюються на початку заняття.

В даному випадку варто враховувати, що з-під контролю виходять лише кілька учнів. Отже, з метою подолання порушень дисципліни необхідно розсадити даних учнів один від одного і регулювати їхню діяльність протягом всього заняття навідними питаннями та заохочувальними репліками при виконанні вправ.

На даному етапі було виявлено, що рухливі завдання варто чергувати з вправами, що вимагають концентрації уваги, з метою регулювання активності та попередження перевтоми та зниження продуктивності. Ці висновки були зроблені з досвіду, отриманого на першому занятті, на якому ми зіткнулися з такими труднощами, як організація учнів після вправ, що передбачають активну діяльність у вигляді рухливих ігор.

Другий етап програми – основний, реалізовувався продуктивніше за рахунок того, що в ході роботи враховувалися індивідуальні та особистісні особливості учнів початкової школи, які вдалося виявити під час діагностичного етапу та етапу об’єктивних труднощів. Зокрема, було виявлено, що у парній роботі, найефективніше групувати дітей за принципом: регуляції і доповнення один одного під час роботи; компенсації, найбільш відповідальних і рефлексивних школярів необхідно ставити поруч із школярами, які мають певні проблеми з внутрішньою регуляцією поведінки.

Таким чином, пари, що сформувалися, доповнюють один одного, надають взаємний позитивний вплив і гармонізують взаємодію, виходячи з цього, ефективніше виконують запропоновані їм завдання.

Варто відзначити, що при виконанні групових видів завдань молодшим школярам необхідний зовнішній контроль та розподіл обов’язків, з метою того, щоб не було тих, хто не бере участі у виконанні вправ і відволікає інших.

Вправи з мімічної гімнастики викликали особливі складнощі, причиною цього було те, що школярі дивилися друг на друга і починали відволікатися від основної діяльності, переключаючись на оцінні судження. Подолати цю складність вдалося за допомогою правильного розподілу молодших школярів у просторі під час проведення гімнастики. Учнів початкової школи необхідно вставати в шаховому порядку, молодшим школярам необхідно стояти обличчям до педагога, і виконувати всі вправи разом із ним.

На шостому занятті було запроваджено допоміжні заходи зовнішньої регуляції поведінки молодших школярів, а саме музичний супровід занять.

Варто відзначити, що на перших заняттях школярі мали необхідність реалізуватися один перед одним у ситуації знайомство з новим регулюючим їхню діяльність обличчям. Після п’ятого заняття молодші школярі звикли до нових умов, правил і способів взаємодії, вони втратили відчуття необхідності привертати до себе увагу та стали працювати більш раціонально, стали рідше вигукувати під час заняття свою думку, відрегулювали черговість висловлювання по колу, піднімали руку, коли хотіли щось сказати поза чергою, і якщо хотіли щось взяти чи вийти, так само просили на це дозвіл. Поведінковий аспект занять значно покращився, школярі стали поводитися спокійніше і почали прислухатися один до одного, у колективі з’явилося правило: «Якщо ви хочете, щоби вас слухали, то спершу послухайте товариша».

Важливим аспектом на цьому етапі роботи стало вміння домовлятися з учнями, оскільки вони зацікавлені у виконанні завдань тоді, коли є заохочувальний компонент, спочатку, це були додаткові оцінки в щоденник за активну роботу на заняттях. Так як клас активний, педагог використовує директивні методи регулювання поведінки, він порадив впливати на їх активність під час занять дозволом вийти в коридор на час перерви. Таким чином, у ті дні, коли на роботу зі школярами виділялося два уроки, з учнями складався усний договір про те, що якщо вони продуктивно працюють, вони зможуть провести перерву в коридорі. Відповідно до виконання умови, разом із учнями вигадувалися безпечні ігри під час відпочинку, регульовані правилами поведінки, і молодші школяри мали змогу виходити з кабінету. Цей спосіб регуляції на практиці виявився ефективним, скориставшись порадою педагога, з восьмого заняття учні отримали додаткову мотивацію до внутрішньої регуляції поведінки під час занять.

Вже на десятому занятті у молодших школярів склався злагоджений механізм роботи під час занять, з’явилася системність, що говорить про те, що вони повністю засвоїли правила поведінки в ситуації занять, що розвиваються, прийняли на себе соціальну роль учасників психологічної роботи, і більш розкуто стали вступати в міжособистісні контакти, як із педагогом, так і один з одним. Для того, що дійти такого результату, була реалізована аналітична робота у вигляді бесід з педагогом, батьками, а також у вигляді спостереження за дітьми у рамках навчальної, ігрової та трудової діяльності.

**2.4. Аналіз результатів впровадження програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи**

З метою перевірки ефективності програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи було проведено контрольний етап експериментального дослідження. Його завданнями були такі:

* провести контрольну діагностику рівня сформованості емоційного інтелекту молодших школярів у експериментальній та контрольній групах;
* зафіксувати наявність змін рівня сформованості емоційного інтелекту учнів початкової школи після реалізації програми;
* порівняти результати контрольного етапу з результатами констатувального;
* оцінити ефективність програми з метою розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Для оцінки ефективності впровадженої програми було використано методи та методики, які застосовувалися на констатувальному етапі дослідження.

За методикою «Емоційна ідентифікація» було зафіксовано більш позитивні зміни у експериментальній групі (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Рівні сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій учнями початкової школи (контрольний етап)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні  Шкали | Високий | | Середній | | Низький | |
| ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Сприйняття емоцій | 50,0% | 18,8% | 42,9% | 43,8% | 7,1% | 37,5% |
| Розуміння емоцій | 35,7% | 12,5% | 50,0% | 43,8% | 14,3% | 43,8% |
| Ідентифікація емоцій | 28,6% | 18,8% | 57,1% | 37,5% | 14,3% | 43,8% |

З таблиці, видно, що за шкалою «Сприйняття емоцій» 50,0% молодших школярів експериментальної групи мають високий рівень, в контрольній групі високий рівень спостерігаємо лише у 18,8% молодших школярів. Низький рівень у експериментальній групі зафіксовано лише у однієї дитини (7,1%), у контрольній групі низький рівень мають 6 учнів (37,5%). (рис. 2.9.).

**Рисунок 2.9. Розподіл учнів початкової школи за шкалою «Сприйняття емоцій» (контрольний етап)**

За шкалою «Розуміння емоцій» у експериментальній групі високий рівень виявлено у 35,7% молодших школярів, середній рівень у 50,0%, низький у 14,3%. В контрольній групі спостерігаємо зовсім іншу картину: високий рівень мають 12,5% учнів початкової школи, середній рівень – 43,8%, низький рівень мають теж 43,8% (рис. 2.10.).

**Рисунок 2.10. Розподіл учнів початкової школи за шкалою «Розуміння емоцій» (контрольний етап)**

За шкалою «Ідентифікація емоцій» у експериментальній групі спостерігаємо підвищення високого рівня з 14,3% до 28,6% та зниження низького рівня з 35,7% до 14,3%. У контрольній групі результати невтишні: високий рівень збільшився лише на 6,3% та становить 18,8%, в той же час низький рівень теж підвищився на 6,3% і дорівнює 43,8% (рис. 2.11.).

**Рисунок 2.11. Розподіл учнів початкової школи за шкалою «Ідентифікація емоцій» (контрольний етап)**

За результатами методики «Емоційна піктограма» в модифікації М. Кузьмищевої більш позитивні зміни були встановлені у експериментальній групі (табл. 2.8)

Таблиця 2.8

**Рівні адекватності сприйняття емоцій (контрольний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні адекватності сприйняття емоцій | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 42,9% | 18,8% |
| Середній | 50,0% | 56,3% |
| Низький | 7,1% | 25,0% |

Як видно з таблиці високий рівень адекватності сприйняття емоцій виявлено у 42,9% дітей експериментальної групи та у 18,8% школярів контрольної групи, середній рівень мають 50,0% досліджуваних ЕГ та 56,3% КГ, низький рівень спостерігаємо лише у 7,1% (1 дитина) у ЕГ та у 25,0% молодших школярів КГ (рис. 2.12.).

**Рисунок 2.12. Розподіл учнів початкової школи за рівнями адекватності сприйняття емоцій (контрольний етап)**

Розглянемо результати, отримані на контрольному етапі за допомогою методики «Палички та хрестики» та представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Рівні саморегуляції та самоконтролю (контрольний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні саморегуляції та самоконтролю | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 57,1% | 31,3% |
| Середній | 42,9% | 56,3% |
| Низький | - | 12,5% |

З таблиці 2.9 видно, що у експериментальній групі низький рівень саморегуляції та самоконтролю не виявлено, середній рівень мають 42,9% школярів, високий рівень зафіксовано у більшості учнів (57,1%). У контрольній групі отримані результати менш втішні: високий рівень мають 31,3% дітей, середній рівень визначено у 56,3% а низький рівень мають 12,5% (рис. 2.13.).

**Рисунок 2.13. Розподіл учнів початкової школи за рівнями саморегуляції та самоконтролю (контрольний етап)**

Отримані результати на контрольному етапі дослідження у експериментальній та контрольній групах за методикою «Що – чому – як» представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Рівні готовності учнів початкової школи враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї (контрольний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні готовності | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 28,6% | 6,3% |
| Середній | 57,1% | 62,5% |
| Низький | 14,3% | 31,3% |

В експериментальній групі значно збільшилася кількість молодших школярів з високим рівнем готовності враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї: з 7,1% до 28,6%. Учні початкової школи з високим рівнем запропоновані їм проблеми вирішували конструктивно. У контрольній групі високий рівень зменшився вдвічі а низький рівень підвищився з 25,0% до 31,3%(рис. 2.14.).

**Рисунок 2.14. Розподіл учнів початкової школи за рівнями готовності враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї (контрольний етап)**

Порівняння показників опитування за методикою О. Романової до і після проведення формувального експерименту виявило динаміку властивості, що розвивається у досліджуваних учнів початкової школи (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Рівні емоційної культури учнів початкової школи (контрольний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні емоційної культури | Експериментальна група | Контрольна група |
| Високий | 42,9% | 25,0% |
| Середній | 35,7% | 37,5% |
| Низький | 21,4% | 37,5% |

У обох групах кількість молодших школярів з високим рівнем сформованості емоційної культури збільшилася: в експериментальній групі на 28,6% і становить 42,9% від загальної кількості вибірки, у контрольній групі на 6.2% і дорівнює 25,0%. Збільшилася і категорія дітей із середнім рівнем розвитку емоційної культури. Відповідні показники були виявлені у 35,7% дітей ЕГ, що на 7,1% більше, ніж на констатувальному етапі експерименту та у 37,5% молодших школярів КГ. Поруч із цими позитивними змінами виявлено зменшення на 35,7% молодших школярів ЕГ із низьким рівнем розвитку емоційної культури (стало 21,4%) та на 12,5% дітей КГ. (рис. 2.15.).

**Рисунок 2.15. Розподіл учнів початкової школи за рівнями емоційної культури (контрольний етап)**

За результатами отриманими на контрольному етапі дослідження нами визначено рівні розвитку емоційного інтелекту у експериментальній та контрольній групах. Високий рівень визначено у 35,7% школярів ЕГ та у 18,8% КГ, середній рівень встановлено у 57,1% учнів ЕГ та 56,3% КГ, низький рівень мають 7,1% ЕГ та 25,0% КГ (табл. 2.11.).

Таблиця 2.12

**Рівні емоційного інтелекту учнів початкової школи (контрольний етап)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні емоційного інтелекту | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 35,7% | 18,8% |
| Середній | 57,1% | 56,3% |
| Низький | 7,1% | 25,0% |

З’ясовано, що у контрольній групі змін щодо рівня емоційного інтелекту майже не відбулося: кількість школярів з високим рівнем не змінилася, середній рівень збільшився на 6,3% а низький зменшився на 6,3% (рис. 2.16.).

**Рисунок 2.16. Динаміка рівнів емоційного інтелекту в контрольній групі (констатувальний та контрольний етапи)**

В експериментальній групі кількість учнів початкової школи з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту збільшилася на 21,4%, середній рівень підвищився на 7,1%, низький рівень зменшився на 28,6% (рис. 2.17.).

**Рисунок 2.17. Динаміка рівнів емоційного інтелекту в експериментальній групі (констатувальний та контрольний етапи)**

Отже, як бачимо з рисунків 2.16. і 2.17. більш позитивні зміни щодо рівня розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи зафіксовані в експериментальній групі, в контрольній групі змін щодо рівня розвитку емоційного інтелекту майже не відбулося.

Таким чином, зазначимо, що в результаті формувального експерименту в експериментальній групі вдалося збагатити психологічні знання молодших школярів про світ емоцій, удосконалити навички розуміння емоцій іншої людини, відбулося підвищення рівня диференціації емоцій, розширення емоційного словникового запасу. Це дозволяє говорити, що розроблена та запропонована програма «В світі емоцій» дійсно сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

**ВИСНОВКИ**

У кваліфікаційній роботі представлено результати теоретичного та експериментального дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи. Виконання мети і завдань дослідження дало змогу зробити наступні висновки:

Поняття «емоційного інтелекту» з’явилось в науковому обігу переважно нещодавно. Найвідомішими дослідниками означеного феномену у зарубіжній науці стали П. Саловей, Д. Майер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах та інші. В Україні питання емоційного інтелекту розглядали Е. Носенко, Г. Березюк, О. Філатова. Аналіз сучасних публікацій показав, що проблеми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи саме у педагогічній площині на сьогодні недостатньо досліджені.

За результатами наукового аналізу доведено, що сутність феномену наукової категорії «емоційний інтелект» розкривається саме через його функціональність та значення (важливість для особистості). Це здатність до переживання та співпереживання, вміння керувати почуттями (навіть якщо йде мова про низький рівень такої здатності). Емоційний інтелект – це низка особливостей та можливостей, які формуються у процесі розвитку і становлення молодшого школяра.

Емоційний інтелект розуміємо як здатність особистості розбиратися в емоційному світі людського життя: розуміти емоції та емоційне підґрунтя відносин, застосовувати свої емоції для вирішення завдань, пов’язаних із стосунками та мотивацією.

Основними ознаками, що характеризують емоційний інтелект є формування здатності розуміти свої емоції та емоції інших осіб, проявляти увагу до почуттів та інтересів близьких; уміння співпереживати почуттям інших людей, емпатувати; спроможність озвучувати переживання, вербалізувати емоції, що хвилюють; нести відповідальність за емоційні дії перед оточуючими не зважаючи на когнітивні характеристики особистості.

Встановлено, що для розвитку емоційного інтелекту сензитивним періодом є молодший шкільний вік. Саме у цьому віці відзначається ускладнення емоційно-мотиваційної сфери та виникнення внутрішнього життя, з’являється логіка почуттів. Зменшується імпульсивність та безпосередність поведінки дитини. Молодший школяр починає приховувати свої переживання та коливання, намагається не показувати іншим, що йому погано. Однак у нього значною мірою зберігається і прагнення виплеснути всі емоції на оточуючих, і зробити те, що дуже хочеться. В молодшому шкільному віці виникають фізіологічні та психологічні передумови для становлення та функціонування емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту відбувається у процесі спеціально організованої діяльності, у якій дитина знаходить безпосередній індивідуальний досвід переживань емоцій та почуттів. На основі набутого чуттєвого досвіду у молодших школярів формується осмислене (що включає прийняття рішень) та зазначене (пов’язане з мовою) сприйняття, що впливає на систему їх суб’єктивно-оцінних відносин і впливає на характер поведінкових реакцій.

Ефективність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від використання системи методів виховання: методів пізнання власних емоцій та емоцій інших людей; методів формування навичок і звичок поведінки; методів саморегулювання власних емоцій і почуттів. До ефективних методів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи віднесено: арт-терапію, ігрову терапію, психогімнастику, бесіду, читання та аналіз художніх творів та ін.

На основі аналізу й узагальнення наукових джерел визначено критерії та показники розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, до яких віднесено такі: когнітивний (здатність ідентифікувати та вербально визначати власний емоційний стан та причину його виникнення; оволодіння соціально-емоційними знаннями; вміння відтворювати знання та уявлення про емоції та почуття людини; здатність визначати емоції інших людей, причину їх виникнення); регулятивний (здатність регулювати емоційні стани з урахуванням рефлексії; вміння міняти небажаний емоційний стан на оптимістичний); емоційний (виразність та яскравість проявів власних емоційних станів за допомогою міміки, пантоміміки, жестів, вербально-інтонаційних засобів на зовнішні реакції); поведінковий (уміння опановувати емоції, емоційні стани, почуття, зокрема власні стресові стани; уміння за зовнішніми ознаками (міміка, пантоміміка) визначити емоційний стан співрозмовника; здатність до емпатійного включення у переживання інших людей, прояв співпереживання й чутливості у ставленні до інших).

За розробленими критеріями та показниками розвитку емоційного інтелекту визначено й охарактеризовано три рівні сформованості емоційної культури учнів початкової школи: високий, середній, низький.

Розроблено та теоретично обґрунтовано програму розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, яка складається з декількох етапів (етап об’єктивних проблем, етап основної роботи (2 блоки), заключний етап) та містить комплекс методів і прийомів розвитку емоційного інтелекту, а саме: ігротерапія, казкотреапія, музична терапія, танцювальна терапія, пісочна терапія, проектне малювання, психогімнастика, поведінкова терапія, аутотренінги тощо.

Експериментально перевірено ефективність розробленої програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Зафіксовано розподіл учнів початкової школи за рівнями розвитку емоційного інтелекту на констатувальному та контрольному етапах дослідження. На початку експерименту в експериментальній групі 35,7% учнів мали низький рівень, 50,0% – середній, 14,3% – високий. У контрольній групі на час констатувального експерименту 31,3% учнів мали низький рівень, 50,0% – середній, 18,8% – високий. Після проведення експерименту (контрольний етап) було зафіксовано, що кількість учнів початкової школи з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту збільшилася на 21,4%, середній рівень підвищився на 7,1%, низький рівень зменшився на 28,6%. У контрольній групі кількість школярів з високим рівнем не змінилася, середній рівень збільшився на 6,3% а низький зменшився на 6,3%. Результати засвідчили значну позитивну динаміку розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи в експериментальній групі порівняно з несуттєвою динамікою в контрольній групі.

На основі отриманих позитивних результатів доведено ефективність упровадження програми розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Таким чином, мета роботи досягнута, завдання виконані.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алябьева Е. А. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам. Москва : Сфера, 2014. 88 с.
2. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 288 с.
3. Барніч О. В., Кравченко І. М., Турчина І. С. Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 12-21.
4. Брославська Г. М., Дригач Т. Г. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. Вип. 47. С. 8-13.
5. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2010. 277 с.
6. Вайнап О. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu\_technology/46238/attachment-download/ 16249/.
7. Васильківський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку : дис. … д-ра філософ. : 011. Київ, 2020. 861 с.
8. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Москва : Союз, 1997. 220 с.
9. Выготский Л. С. Детская психология. Избранные психологические труды : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
10. Геращенко Т. А. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников. *Педагогика и психология как основа развития современного общества*. 2019. № 2. С. 39-42.
11. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 65 с.
12. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 c.
13. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом воздасте : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2011. 204 с.
14. Дерев’янко С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернігів : Видавець «Лозовий В. М.», 2016. 312 с.
15. Державний стандарт початкової освіти :постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. Дата оновлення : 06.10.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018- п#Text.
16. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. Москва : НИИОПП, 2006. 411 с.
17. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва : Сфера, 2010. 272 с.
18. Євтушок К. С. Особливості розвитку психічних процесів у молодших школярів. *Досвід особистості : теорія і практика* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практич. конф. (м. Ніжин, 27-28 лют. 2020 р.). Ніжин, 2020. С. 64-67. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2020/zbirn\_9\_conf.pdf.
19. Зарицкая В. В. Психология эмоционального интеллекта : монография. Запорожье : Издательский дом «Гельветика», 2018. 280 с.
20. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 513 с.
21. Зарицька В. В. Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти. *Компетентнісно спрямована освіта : перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 квіт. 2011 р.). Київ, 2011. С. 17-19.
22. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 464 с.
23. Изотова Е. И, Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Москва : Академия, 2004. 288 с.
24. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
25. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 448 с.
26. Кабаченко Т. С. Психология управления. Москва : Педагогическое общество России, 2012. 384 с.
27. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
28. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 672 с.
29. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с. URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/karpenko\_dis.pdf.
30. Клименко А. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу.*ΛΌГOΣ. ONLINE.* 2020. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index. php/2663-4139/article/view/6130.
31. Козир М. В., Бречко А. О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів (на матеріалі творів В. О. Сухомлинського). *Наукові записки. Педагогічні науки.* 2018. Вип. 172. С. 114-117. URL: https://www.cuspu.edu.ua/ images/download-files/naukovi-zapysky/172/25.pdf.
32. Колісник Л. О. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П.* *Драгоманова*. 2013. № 42. С. 82-90.
33. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий Вісник Херсонського державного університету*. 2014. № 2. С. 85-89.
34. Котик Т. Нова українська школа : теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.
35. Котяхова Н. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів у контексті Нової української школи. *Початкова школа*. 2019. № 6. С. 17-21.
36. Кудінова М. С. Порівняльній аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22-28. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1\_2016/7.pdf.
37. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
38. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с.
39. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 329 с.
40. Мельник О. М. Підготовка вчителів початкових класів до формування емоційного інтелекту учнів. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 51-55.
41. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. С. 128-133.
42. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Академия, 1997. 342 с.
43. Нгуен М. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. *Ребенок в детском саду*. 2008. № 2. С. 83-85.
44. Новак О. О. Шляхами розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика.* 2010. № 6. С. 41-47.
45. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як інтегративна динамічна властивість доброчинної особистості: компонентна структура,рівні вияву. *Педагогічна і психологічна науки в Україні. Психологія, вікова фізіологія та дефектологія*. 2012. № 1. С. 200-211.
46. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95-109.
47. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 3. С. 22-27.
48. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Москва : Сфера, 2012. 510 с.
49. Парыгин Б. Д. Проблема эмоционального интеллекта в социальной психологии. Динамика социально-психологический явлений в изменяющемся обществе. Москва : Сфера, 2013. 532 с.
50. Прахова С. А., Макаренко Н. М. Формування емоційного інтелекту як необхідної компетенції на шляху соціалізації дитини. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 134-142.
51. Психодиагностическая работа в начальной школе / под ред. А. А. Степанова. Санкт-Петербург : Образование, 1994. 78 с.
52. Ракітянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 592 с.
53. Робертс Р., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. Эмоциональный интеллект : проблемы теории, измерения и применения на практике. *Журнал высшей школы экономики. Психология*. 2014. № 4. С. 3-26.
54. Романова О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников. *Интеграция образования*. 2010. № 3. С. 89-93.
55. Рыжов Д. М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2013. № 3. С. 166-171.
56. Рыжов Д. М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 2. С. 29-37.
57. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 12-16.
58. Санько К. О. Феномен емоційного інтелекту в сучасній психології. *Сучасна психологія : теорія і практика* : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27-28 берез., 2015 р.). Київ, 2015. С. 44-47.
59. Скуріхіна Т. П. Розвиток емоційного інтелекту у процесі соціалізації учнів на уроках зарубіжної літератури : посіб. URL: https://vseosvita.ua/library/ rozvitok-emocijnogo-intelektu-u-procesi-socializacii-ucniv-129865.html.
60. Стасюк М. М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей : Кваліфікаційна дис. … д-ра філософ. : 053. Львів, 2020. 846 с.
61. Степанов И. С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности : на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2010. 192 с.
62. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи. *Науковий Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (65). С. 296-301.
63. Цукерман Г. В., Венгер М. И. Психологическое обследование младших школьников. Москва : Владос-Пресс, 2013. 160 с.
64. Чернышов С. В., Хусяинова Ю. Н. К вопросу о разграничении понятий «эмоциональный интеллект» и «эмотивная компетентность». *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 51. С. 236-238.
65. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.
66. Чикишева О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста. Проблемы и перспективы развития образования : материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, 15-16 мая 2012 г.). Пермь, 2012. С. 90-92.
67. Шинкар М. І. Проблема асертивності в сучасному суспільстві. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2020. № 1 (54). С. 210-214.
68. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. Вип. 1 (2). С. 282-288.
69. Шпак М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 560 с.
70. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие. Москва : Академия, 2007. 384 с.
71. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. *Вестник практической психологии*. 2005. № 3 (4). С. 4-10.
72. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Р. 13-25.
73. Gardner H. Frames of mind : The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 1983. 449 р.
74. Mayer J. D., Ciarrochi J. P., Forgas J. P. A field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life.* 2001. Vol. 4. P. 3-24.
75. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence : Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. (3). P. 197-215.
76. Petrides K. V. Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*. 2016. Vol. 8. P. 335-341.
77. Petrides K. V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29. P. 313-320.
78. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality.* 1990. № 3. P. 185-211.