

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

ДИПЛОМНА РОБОТА:

**СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»
з напрямку 053 «Психологія»**

студентки II курсу ОР «магістр»
денної форми навчання
Софії ЛОБОДЮК

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної
психології
Світлана ВАСЬКІВСЬКА

Допущено до захисту:
Завідувач кафедри _____

КИЇВ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ	7
1.1. Наукові підходи до трактування емоційного інтелекту в сучасній психології.....	7
1.2. Вікові особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	19
1.3. Зміст та структура емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.....	25
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ II. МЕТОДИ ТА МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОД- ШОГО ШКІЛЬНО ГО ВІКУ.....	34
2.1. Методи дослідження особливостей емоційного інтелекту особистості молодшого шкільного віку.....	34
2.2. Психодіагностичні методики дослідження особливостей емоційного інтелекту особистості молодшого шкільного віку.....	36
2.3 Характеристика вибірки та організація емпіричної частини дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.	45
Висновки до другого розділу	46
РОЗДІЛ III. ХІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	47
3.1. Особливості соціальних переживань молодших школярів.....	47
3.2. Особливості емоційних орієнтацій молодших школярів.....	50

3.3. Особливості міри готовності дитини молодшого шкільного віку враховувати емоційний стан іншої особи.....	52
3.4. Особистісні особливості молодших школярів.....	56
3.5. Загальна характеристика емоційного інтелекту молодших школярів.....	63
3.6. Рекомендації стосовно психолого-педагогічного супроводу розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	65
Висновки до третього розділу.....	66
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	71
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Динамічність вітчизняного суспільно-політичного життя, відкрита військова агресія проти України загострила чимало проблем, серед яких особливості функціонування емоційної сфери особистості в системній пролонгованій ненормативній кризі, особливо в дитячому віці

Якщо за мирного часу здебільшого йшлося про розвиненість навичок громадян брати відповідальність за власні рішення і вчинки тощо, то сьогодні, в межових ситуаціях буття людей постали проблеми збереження психологічного, психічного здоров'я, де емоційна сфера піддається агресивним потужним зовнішнім впливам (негативні новини з фронту, переживання смертей близьких і знайомих, перманентна тривога і невизначеність та ін.). Це має прояв у дорослих людей у взаємодії з середовищем, у проявах важко контрольованих і неконтрольованих емоційних станів і переживань тощо.

З усім тим, залишаються важливими і вкрай актуальними суспільно схвалювані форми соціальної поведінки, які насамперед пов'язані з навичками сприймання, розуміння емоційного світу, емоційних станів і переживань інших людей і своїх, умінь коректного використання знань та інформації в буденній діяльності не тільки дорослих людей, а й дітей.

У психологічній науці проблема емоційної сфери, емоційного інтелекту зокрема зазнає потужного розвитку. Чимало зарубіжних та вітчизняних вчених розробляють проблеми: змісту та структури емоційного інтелекту (Е. Носенко, Н. Коврига, 2003; О. Власова, 2005 та ін.); його місця в структурі індивідуально-психологічних, соціальних властивостей особистості (О. Власова та ін.); функцій, видів емоційного інтелекту (Д. Гоулман, 1995 та ін.); моделей емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, 1997; Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, 1993 та ін.); його значущості в процесі виконання різних видів предметних діяльностей (С. Дерев'янка, 2008 та ін.); тощо.

Дослідники емоційного інтелекту вважають, що розвинений емоційний інтелект сприяє психологічному, психічному, соціальному фізичному, благополуччю особистості. Це зумовлює продуктивну взаємодію з довкіллям, зокрема, забезпечує адаптацію людини, коректну орієнтацію в соціальній інтеракції.

У змісті емоційного інтелекту йдеться про: здатність сприймати емоції, ідентифікувати і генерувати їх для того, щоб допомагати мисленню, розуміти емоції й управляти ними з тим, щоб сприяти емоційному й інтелектуальному зростанню (С. Стивен, 2007); про коефіцієнт емоційності (за Р. Бар-Оном) тощо

З усім тим, більшість вчених проблему розвитку емоційного інтелекту розглядаються у дорослих людей. Лише деякі роботи присвячено раннім періодам розвитку емоційної сфери, зокрема емоційного інтелекту в онтогенетичному розвитку особистості (М. Шпак, 2016 та ін.). З усім тим, ранні періоди вияву, розвитку емоційного інтелекту залишаються недостатньо з'ясованими, зокрема у дітей молодшого шкільного віку. Аналіз літературних джерел свідчить про окремішність, фрагментарність розробки проблеми емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, що й зумовило вибір теми дипломного дослідження: «Особливості емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку».

Об'єкт: емоційний інтелект дитини в ранньому шкільному віці.

Предмет: особливості емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку.

Мета: з'ясувати зміст та структуру емоційного інтелекту молодшого школяра та знайти інструменти його корекції.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі **завдання:**

1. З'ясувати основні теоретико-методологічні підходи стосовно трактування явища емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку.
2. Дібрати методи, методики для діагностики емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку
3. З'ясувати зміст та структуру психологічних особливостей розвиненості емоційного інтелекту молодших школярів.

4. 4 Розробити рекомендації стосовно психолого-педагогічного супроводу розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

а) *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, інтерпретації – для узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження;

б) *емпіричні* – спостереження, бесіда, а також методики: «Оціни поведінку» (А. Венгер, в адаптації Т. Марцінківської, М. Митру) – для виявлення соціальних переживань молодшого школяра, здатності оцінювати поведінку за заданими моральними критеріями і нормами; «Домальовування: світ речей – світ людей - світ емоцій» (М. Нгуєн) – для виявлення емоційної орієнтації дитини (на світ речей/предметів або на світ людей/ взаємин); «Що – чому – як» (М. Нгуєн) – для виявлення міри готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї, рівень емоційного інтелекту; «Особистісний опитувальник (дитячий варіант) (Р. Кеттел);

в) *методи математично-статистичної обробки даних* – кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяло участь 50 осіб – учнів другого та четвертого класів першої школи м. Вінниця, віком від 7 до 10 років; з них 25 осіб – дівчатка, 25 осіб – хлопчики; 25 осіб – учні другого класу 25 осіб – учні четвертого класу.

Практична значущість роботи полягає в тому, що її результати можуть бути використані при складанні корекційних програм, при розробці психолого-педагогічних заходів стосовно розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Список використаних джерел містить 78 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 81 сторінку, основний зміст викладено на 70 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Наукові підходи до трактування емоційного інтелекту в сучасній психології.

Дослідники останніх десяти років зазначають, що відбувалося зростання кількості емоційних розладів серед учнів, що має яскравий вияв наприклад у підліткових субкультурах («емо» та ін.), у явищах булінгу, підвищеної емоційної напруги, розладів в емоційній сфері зокрема у регуляції емоційних впливів інших та саморегулюванні. Окремо визначають чинники, які чинять негативний вплив на емоційну сферу людини (О. Кульчицька, Е. Носенко, М. Шпак та ін.).

У нинішньому часі поряд з техногенними, екологічними, соціально-психологічними детермінантами постала війна як неперервна ненормативна криза, яка радикально змінила умови життєдіяльності і дорослих і дітей. Можливість врахування чималої низки названих та інших факторів може позитивно вплинути на формування, розвиток, виховання у дітей коректних емоцій, емоційного регулювання, емоційної сфери в цілому. Нині постала нагальна потреба в зменшенні тиску середовища на емоційну сферу дитини, в зниженні емоційної напруги в сталому соціальному й освітньому середовищах тощо. Звісно, що ще не напрацьовано у вітчизняній психології універсальне теоретико-методологічне обґрунтування стратегії роботи з емоційним інтелектом в таких екстремальних умовах. Хоча частково створюються програми під патронатом Першої Леді щодо профілактики, організації допомоги коректної роботи з нагальними запитами воєнного сьогодення у функціонуванні емоційної сфери школярів, їхнього емоційного інтелекту зокрема.

Вчені наголошують на необхідності і доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та про-

фесійного зростання особистості. У підході про те, що емоційний інтелект вважають інтелектуальною здібністю і властивістю особистості вітчизняні дослідники виокремили різні типи та рівні розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, де витлумачують його як «властивість індивіда, властивість суб'єкта діяльності, властивість особистості, властивість суб'єкта життєтворчості, властивість суб'єкта життєдіяльності» (Шпак, 2016, С. 100-101).

Поняття «емоційний інтелект» вперше вжито П. Селовеєм і Дж. Майером (1990). Проте саме робота Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», 1995 р. стала всесвітньо відомою. Це якраз і засвідчило наявний значний попит та інтерес соціуму до явища емоційного інтелекту, його значущості, функцій у житті людини. Саме в його роботі сформульовано точку зору про те, що поряд із загальним інтелектом, який у 20% зі 100% зумовлює успішність, емоційний інтелект є слабо дослідженим і складає свою частку в змісті інших 80 %. Вже тоді вважали, що емоційний інтелект сприяє особистісному й професійному зростанню, більш успішній побудові і розвитку кар'єрі особистості.

Сучасні дослідження емоційного інтелекту здійснюються в різних методологічних традиціях, що зумовлює його зміст, структуру, методи дослідження, що позначається у поняттєвому апараті. Зокрема йдеться про: «емоційну розумність» (Е. Носенко, Н. Коврига), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна обдарованість» (Г. Березюк), «емоційна компетентність» (Д. Гоулман, К. Саарні), «емоційна креативність» (Дж. Еврілл), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін.

Нині відсутнє універсальне поняття емоційного інтелекту. Зважаючи на методологічну традицію, той чи інший науковий підхід до трактування емоційної сфери й емоцій зокрема, як особливого типу знань й інтелекту, як інтегрованої розумової здатності, можна виокремити поняттєвий ряд, яким позначається явище емоційного інтелекту.

У зарубіжних дослідженнях насамперед йдеться про емоційний інтелект як тип обробки емоційної інформації, яка містить коректне розпізнавання своїх емоцій, емоцій інших осіб, вміння вираження емоцій та їхня адаптивна функція,

регуляція емоційної сфери з метою ведення більш ефективного способу життя (Mayer JD, Di Paolo M., Salovey P. 1990).

Д. Гоулмен вважає, що емоційний інтелект є способом вияву свого інтелекту; він вважається є сукупністю чинників, які дають змогу людині відчувати, контролювати імпульсивні прояви, мотивувати себе, регулювати настрій, утримуватися від фрустрації унаслідок чого виникає можливість для більш успішного буденного життя (Goleman D., 1995).

Емоційний інтелект як сукупність здібностей (емоційних, особистісних, соціальних), які зумовлюють загальну здатність особистості ефективно взаємодіяти з викликами, вимогами, впливами і тиском довкілля (Р. Бар-Он, 2000). Емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, як здатність до самоуправління емоціями та управління емоційною сферою інших.

Емоційний інтелект як когнітивна спроможність рефлексувати, думати про емоції і послуговуватися ними у покращенні розумової діяльності. Переважно йдеться про можливість розрізняти емоції, викликати їх для сприяння мисленню, розуміти емоції як почуття і знання, свідомо піддавати емоційну сферу перманентному регулюванню, що зумовлює інтелектуальне й емоційне зростання (П. Селовей, Дж. Майер, Д. Карузо, 2004).

Емоційний інтелект трактують як емоційно-когнітивну здатність, що має вияв в сензитивності, інтуїтивності, здатності до самоуправління емоційною сферою, що своєю чергою дає змогу людині контролювати почуття, своє психічне здоров'я, душевну рівновагу та гармонію, є підґрунтям для переживання благополучності особистого життя (Власова О., 2005).

Емоційний інтелект вважають формою вияву різного ставлення (позитивного, негативного, індиферентного та ін.) людини до довкілля і світу в цілому (світ, як середовище, в якому особа здатна до успішної життєдіяльності); до конкретних інших осіб (доброзичливе ставлення); до себе (як здатність до самостійного ціле покладання у своїй життєдіяльності, активність у її здійсненні, самоповага й гідність) (Е. Носенко, 2000).

Отже, з усіх цих положень можна узагальнити, що про розвинений емоційний інтелект свідчить наявність виражених здібностей до розуміння емоцій (своїх та чужих), коректного переживання емоцій, здібностей до управління й самоуправління емоційною сферою, що приводить до адаптивності особистості, її ефективності у міжособистісній взаємодії та різних видах предметної професійної діяльності.

Перейдемо до концептуального трактування емоційного інтелекту, що відбито в трьох видах його моделей. Емоційний інтелект став предметом наукових психологічних розробок у працях зарубіжних вчених. Йдеться про так звані моделі емоційного інтелекту, де його трактують як :

а) здібність, тобто як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння, управління власними емоціями, їхнім вираженням, управління емоціями інших осіб (Дж. Мейєр, Д. Карузо, П. Селовей);

б) інтегративна здатність, тобто сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій й управління ними, а також знань, навичок, стратегій інтелектуальної діяльності, яка пов'язана з обробкою, перетворення емоційної інформації; емоційна креативність, тобто розвиток нових ефективних, автентичних емоційних реакцій (Дж. Еверілла, М. Шпак та ін.);

в) як поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик (Р. Бар-Он, Д. Гоулман).

Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо запропонували трактувати емоційний інтелект як здібність, зокрема когнітивну здібність, на відміну від наявних змішаних моделей, в яких йдеться про емоційний інтелект як синтез когнітивних здібностей й особистісних характеристик. Такі моделі емоційного інтелекту розроблено у працях Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Р. Купера.

Такий поділ підходів зумовив й особливості розробки та застосування методичного психодіагностичного інструментарію.

Поряд з цим, так звану змішану модель емоційного інтелекту розроблено В. Петрідес та Е. Фернхем. За такого підходу емоційний інтелект витлумачують як здатність до обробки емоційної інформації (ability EI, information-

processing EI, «cognitive-emotional ability») та як особистісну рису (trait EI, «emotional self-efficacy»), тобто «емоційну самоефективність».

Поняття емоційної самоефективності пояснює те, що про емоційний інтелект йдеться тоді, коли наявні такі риси як переконаність особи в наявності своєї емпатії, здатність особистості відстоювати свою думку, не залежати від середовищних впливів та оцінок завдяки здатності коректно, гнучко реагувати на критику. Це своєю чергою пов'язане з розвиненим соціальним інтелектом й емоційно-інтелектуальні здібностями.

Особливості трактування емоційного інтелекту насамперед зумовлюються можливостями психодіагностичною спроможністю його вимірювання. Так для вимірювання емоційного інтелекту як особистісної риси пов'язане насамперед з дослідженням особливостей поведінки людини, зокрема проявам її стійкості в різних ситуаціях (для його застосовують методики побудовані за принципом питальника). Вимірювання емоційного інтелекту як здібності здійснюють завдяки спеціально розробленим завданням на кшталт тестів інтелекту.

Перейдемо до розгляду вище згаданих моделей емоційного інтелекту.

У так званій круговій моделі емоційного інтелекту Дж. Мейера і П. Селовея (Mayer, Salovey, 1997) центральна увага приділяється когнітивному складникові емоційного інтелекту, оскільки його зміст насамперед пов'язується з особливостями здатності до переробки інформації стосовно емоційної сфери. У детальному опрацюванні явища емоційного інтелекту виявили зв'язки його складників з особистісним зростанням та емоційним розвитком. Внаслідок цього було уточнено і розширено зміст поняття емоційного інтелекту, а саме як здатності до переробки інформації, яка надається й міститься в емоційній сфері. Йдеться про здібності розпізнавати й встановлювати значення емоцій, їхні взаємозв'язки, послуговуватися інформацією, яка отримана з емоційної сфери у мисленнєвій психічній діяльності, у процесі вироблення й прийняття тих чи інших рішень того.

У процесі розробки концепції емоційного інтелекту як здібності було проаналізовано здібності, які пов'язані з переробкою інформації, що надходить з емоційної сфери. Внаслідок цього дослідниками було встановлено чотири так звані «гілки», тобто складники емоційного інтелекту. Ці компоненти мають ієрархічну супідрядність, мають послідовний рівний розвиток в процесі онтогенетичного розвитку особистості, а саме: а) сприйняття, оцінювання, вираження емоцій і/або ідентифікація емоцій; б) застосування емоцій як засобу щодо продуктивності мисленнєвої та інших видів діяльності; в) виокремлення, аналізування, осмислення емоцій; г) свідомий самоменеджмент емоцій з метою покращення міжособистісного розуміння, взаємин, для особистісного зростання.

У змісті складника прийняття, оцінювання, вираження емоцій і/або ідентифікація емоцій насамперед йдеться про здатності:

а) ідентифікувати емоції у своїх власних фізичних станах, відчуттях і думках;

б) ідентифікувати емоції в інших людей, в інших сферах предметної діяльності людини, наприклад в картинках, художніх роботах, послуговуючись фіксуванням особливостей мовленнєвої діяльності людей, звуку та інтонування, в особливих проявах поведінки;

в) виражати емоції, усвідомлювати, формулювати, виражати потреби, які детерміновані і/або пов'язані з цими емоціями, відчуттями тощо;

г) виокремлювати, диференціювати точні/неточні, справжні/несправжні вираження почуттів.

У змісті складника застосування емоцій як засобу щодо продуктивності мисленнєвої та інших видів діяльності, йдеться про:

а) використання емоцій з метою фокусування уваги на суттєвих, значущих з точки зору мисленнєвої діяльності аспектах дійсності, тобто йдеться про важливу інформацію;

б) використання емоцій як допоміжних засобів пізнавальних процесів зокрема мислення, пам'яті, оскільки вважається що емоційна сфера є більш – менш розвинена в усіх людей;

в) використання у фіскуванні динаміки емоційних процесів, йдеться про динаміку коливань настроїв, її зміни від оптимістичної до песимістичної; можливість розуміння багатьох, інших точок зору;

г) можливості вирішення проблем, які зумовлюються викликаними емоціями. Наприклад, вважається що в хорошому настрої краще вирішуються творчі завдання. Проте така точка зору не завжди є коректною й стосовно творчої діяльності, й стосовно кращого вирішення.

У змісті складника свідомий самоменеджмент емоцій з метою покращення міжособистісного розуміння, взаємин, для особистісного зростання насамперед йдеться про здатність:

а) залишатися відкритим для почуттів (позитивних, негативних й інших);

б) свідомо проявляти емоції та функціонально їх використовувати; відсторонюватися, відволікатися від емоційного тиску незалежно від їхнього модусу (позитивні/негативні), інформативності, корисності тощо;

в) до свідомого контролювання своїх емоцій та емоційних впливів які надходять із оточуючого середовища (наприклад, розпізнавання, фіксування, усвідомлення емоцій (їхню точність, типовість, впливовість, функціональність тощо);

г) управляти емоційними виявами (своїми й чужими емоціями), гальмувати, зменшувати інтенсивність проявів негативних емоцій; збагачувати позитивні, приємні (що залежить від конкретної ситуації) зі збереженням тієї інформації, якими емоції функціонально й смислово навантажені.

У змісті складника виокремлення, аналізування, осмислення емоцій насамперед йдеться про здатності:

а) до розуміння емоцій та їхньої вербалізації; вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати подібності, відмінності за критерієм назви, змісту емоцій (наприклад, симпатія і любов);

б) здатність до витлумачування й розуміння смислів і значення зміни емоцій, вставнолення причинно-наслідкових зв'язків (наприклад, коли провина переходить в агресію; сум здебільшого стає упослідженням втрати);

в) розуміти складну гаму почуттів (наприклад одночасна любов й ненависть), або синтез благоговійного страху зі страхом здивування;

г) розпізнавати раптову зміну емоцій (наприклад, від гніву до задоволення або від гніву до збентеження).

На основі наукової концепції Р. Бар-Она ним, розроблено модель емоційного інтелекту, яка містить такі складники: внутрішньоособистісна сфера, міжособистісна сфера, адаптивність, управління стресом загальний настрій.

Внутрішньоособистісна сфера.

Внутрішньоособистісна сфера стосується нашої здатності розуміти себе і керувати собою (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага); емоційна самосвідомість, впевненість у собі.

Міжособистісна сфера.

Міжособистісна сфера насамперед стосується соціальної взаємодії, навичок ефективної/неефективної соціальної комунікації, так званих громадських навичок (за Р. Бер-Оном). Йдеться про здатність особи продуктивно взаємодіяти, здатність до спільної діяльності з іншими, що має вияви в емпатії, соціальній відповідальності, міжособистісних відносинах.

Адаптивність.

Як механізм, засіб, спосіб і сфера адаптивність вміщує в себе здатності гнучкості у стосунках, коректності й реалістичності, можливості усвідомлення проблем і навичок їхнього вирішення по мірі їхньої актуалізації; розуміння, коректне раціональне оцінювання мінливої безпосередньої дійсності, в яку включена людина; гнучкість, уміння, навички, обдарованість вирішувати (не створювати) проблеми.

Управління стресом.

Сфера розвинених навичок, вмінь продуктивного заподіяння стресовим ситуаціям, стресам як таким, насамперед пов'язана із загальною здатністю до

стресостійкості, навичкам витримувати стрес, піддавати усвідомленому контролю власних емоційних позитивних/негативних імпульсів (витривалість стресу, контроль над імпульсами).

Загальний настрій. Як загальна особистісна спрямованість людини на позитив, тобто оптимізм. Йдеться про здатність підтримувати реалістичну позитивну установку, особливо в складних, ускладнених умовах, несприятливих для нормального персонального функціонування обставинах. Щастя, як здатність бути задоволеним життям, створювати позитивне емоційне середовище навколо, вміти бачити більше позитивне, здатність переживати задоволення і радість з іншими.

У концепції Д. Гоулмана зміст та структура емоційного інтелекту (**модель емоційного інтелекту**) містить 4 сфери компетентностей: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління відносинами.

Зокрема, компетенція емоційна самосвідомість містить такі складові: аналіз своїх емоцій та усвідомлення їхнього впливу на себе на інших; використання інтуїції (як згорнутого мислення) у процесах вироблення, прийняття рішень у життєдіяльності; коректна самооцінка: розуміння своїх переваг, так званих сильних сторін, усвідомлення своїх потенціалів (особистісних і діяльнісних), усвідомлення меж своїх компетенцій та можливостей потенціалів; самоповага і самовпевненість трактуються Д. Гоулманом як почуття власної гідності, адекватне, коректне оцінювання своїх потенціалів й обдарованості.

Самоконтроль. Йдеться про здатності:

а) до самоменеджменту, самоуправління емоційною сферою, здатність до регулювання (приборкання) потужного вияву емоцій: навичка та вміння піддавати контролю руйнівні емоції;

б) відкритості до середовища в цілому й до інших: як прояв вмінь прямо і чесно (що все ж таки не завжди є корисним) висловлювати свої емоції, надійність;

в) адаптивності: як гнучке пристосування до мінливої оточуючої дійсності, до конкретних ситуацій комунікації, навички та вміння подолання перешкод та бар'єрів у взаєминах;

г) вольові зусилля, воля до перемоги як спрямоване наполегливе бажання покращувати продуктивність відповідно до особистісних вимог, рівня домагань, тобто так званих внутрішніх стандартів якості;

д) ініціативність, як психологічна, особистісна, поведінкова готовність до активних дій, чуття, вміння користуватися наявними шансами, яке надає довкілля, тобто не втрачати можливості;

є) оптимізм, як загальна позитивна налаштованість на життя, вміння позитивно дивитися на речі.

У змісті соціальної чутливості, як складника емоційного інтелекту насамперед йдеться про:

а) співпереживання, як вміння дочуватися до емоційних виявів та почуттів інших людей, розуміння їхньої точки зору, позиції; активний (хоча міра активності в кожному окремому випадку залежить від індивідуальних навичок, цілей спілкування, цілей комунікації осіб тощо) вияв співчутливого ставлення до їхніх проблем;

б) ділова поінформованість, як розуміння тут і зараз наявних поточних подій; вміння ієрархізувати міру відповідальності з урахуванням загальної явної (наприклад статут) і прихованої політики взаємин у середовищі на організаційному рівні;

в) запобачливість, як здатність вбачати, виявляти, визнавати і задовольняти потреби інших (клієнтів, покупців тощо).

У змісті управління відносинами, як складника емоційного інтелекту насамперед йдеться про:

а) наснагу, як вміння надихати інших (що залежить від потенціалів особистісного та ін.) вести за собою, створюючи ідеально-міфічну сприятливу й загальноприйнятну картину майбутнього;

б) вплив, як здатність, можливість і навичка впроваджувати свою волю над іншими, можливо використовуючи соціально-психологічні механізми переконання, навіювання тощо;

в) допомога у самовдосконаленні, як заохочування розвитку здібностей інших осіб засобами коментування, коригування, відгуків, ділових настанов;

г) сприяння змінам, як здатність продукувати, ініціювати перетворення, удосконалювати традиції управлінської діяльності, здатність виробляти й спрямовувати інших (працівників) у новому (потрібному) напрямку;

д) врегулювання конфліктів, як запобігання, профілактика формування гострих суперечностей; дозвіл відмінностей і розбіжностей;

є) зміцнення особистих взаємин, як збагачення, припрацювання, накопичення, культивування і підтримка мережі корисних соціальних зв'язків;

ж) командна робота і співробітництво, в як ділова й міжособистісна взаємодія з середовищем, зокрема з іншими працівниками, здатності і потенціал до здійснення командотворення.

Узагальнивши науковий доробок щодо досліджень емоційного інтелекту у вітчизняній психології розроблено концепцію емоційного інтелекту особистості в контексті системного підходу (Шпак, 2016), як має чотири складники: когнітивний, емоційний, конативний, соціально-комунікативний.

Когнітивний складник, як:

а) сприймання своїх і чужих емоцій, розпізнавання конкретного модусу емоцій, які переживає сам суб'єкт і/та інші особи;

б) здібність до її ідентифікування у формах вербального називання, означення, емоційно-експресивного невербального вираження);

в) розуміння власних емоцій та емоційної сфери, це насамперед навички самоусвідомлення та усвідомлення емоційних переживань в процесі комунікації, вбачання причин, детермінант які є джерелом саме таких емоцій, прогнозування, передбачення можливих, імовірних наслідків конкретних емоційних проявів.

Емоційний складник, як:

а) специфічність емоційного реагування особи з урахуванням її індивідуально-психологічних, особистісних (внутрішніх) та соціальних (зовнішніх) чинників, тобто йдеться про емоційні здібності людини (за О. Власовою);

б) що мають вияв як – загальне емоційне самопочуття, емоційна витривалість, амплітуда емоційної експресивності;

в) емоційне переживання і ставлення до себе, до інших людей, до довкілля в цілому).

Конативний складник, як:

а) поведінковий аспект, який відображає уміння здійснювати емоційну саморегуляцію та управляти емоційними станами інших людей; йдеться про здатність до управління емоціями, що має вияв в уміннях здійснювати контролювальну функцію стосовно своїх емоцій, усвідомлювати і диференціювати інтенсивність емоційної сфери, їхнє зовнішнє середовищне втілення і вираження, можливість довільно викликати різні (потрібні) емоційні переживання, стани та ін.;

б) вміння емоційно коректно і продуктивно поводитися в соціальному середовищі;

в) адаптивний потенціал поведінки особистості в емоціогенних ситуаціях.

Соціально-комунікативний складник у своєму змісті має:

а) емпатійну взаємодію з іншими людьми;

б) забезпечення коректності, продуктивності міжособистісної взаємодії завдяки навичкам і вмінням емоційної гнучкості, поміркованої толерантності у міжособистісній комунікації;

в) здатність продуктивно (успішно) встановлювати емоційну взаємодію, потрібний емоційний контакт з іншими у процесі індивідуального і/або групового спілкування;

д) вербальна та невербальна експресивність мовленнєвої діяльності.

Усі зазначені складники у змісті емоційного інтелекту особистості мають системні зв'язки, взаємодоповнюють один одного. Крім цього, кожен із вио-

кремлених структурних компонентів містить відповідний вид здібностей. (Шпак, 2016, С. 109-110).

1.2. Вікові особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Емоційна сфера людини (поряд з іншими) зазнає системних змін протягом всього онтогенетичного розвитку. Відомими є дослідження формування, становлення та розвитку емоцій, закономірностей розвитку інтелекту (М. Смульсон та ін.). З усім тим, зупинимося на особливостях розвитку емоційної сфери, і емоційного інтелекту зокрема у період молодшого шкільного віку.

Специфічні психофізіологічні, особистісні та інші зміни, які зумовлені віком, тобто так звані вікові відбиваються на закономірностях виконуваних видів діяльності (зокрема навчальній, учбовій, дозвілльєвій та ін.), психічних, особистісних новоутвореннях, що з'являються у молодшому шкільному віші. Вітчизняні дослідники довели, що саме молодший шкільний вік вважається сенситивним для розвитку емоційного інтелекту у внутрішньоособистісному і міжособистісному виявах (М. Шпак, 2016).

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим для психічного і соціального розвитку дитини. Дослідники зазначають, що молодший шкільний вік пов'язаний насамперед з появою змістовно нової соціальної ситуації розвитку, зміни провідної діяльності та становленням психічних й особистісних новоутворень віку. Зокрема, зазнає змін соціальний статус дитини – вона стає школярем, що зумовлює переструктурування цілісної системи життєвих стосунків. У неї з'являються обов'язки, яких раніше не було і які визначаються тепер не тільки дорослими, а й оточуючими її ровесниками.

У соціальній ситуації розвитку набувають значущості соціальна позиція молодшого школяра як учня, оскільки провідною діяльністю, в якій буде мати розвиток його психіка стає учіннева діяльність (за Г. Баллом), учбова праця (за Т. Траверсе), навчальна діяльність (за О. Власовою). Саме в цей віковий період

гра (як попередній вид провідної діяльності дитини, в якій в основному відбувається її психічний розвиток) змінюється цілеспрямованою пізнавальною діяльністю, тобто навчальною діяльністю (за О. Власовою). Дитина набуває здібностей опрацьовувати іншу інформацію і за обсягом, і за змістом. Це своєю чергою виявляється в інтенсивному розвитку інтелекту дитини, її розумових, інтелектуальних, мисленнєвих здібностей. Основним видом пам'яті стає довільна пам'ять, діти стають здатними диференціювати предмети за виокремленою конкретною ознакою (за кольором, висотою, об'ємом, вагою тощо), формуються уявлення про послідовність дій та ін. Тобто зазнає розвитку стадія конкретних операцій з предметами (за Ж. Піаже).

Нова соціальна ситуація розвитку означає, що в життєдіяльності дитини виникають нові значущі ситуації довкілля. До взаємодії у значущих сталих соціальних групах попереднього віку (а саме – сім'я, родина, дошкільний дитячий заклад), додається стала група шкільного класу, освітнього середовища школи. Виникає стале середовище динамічних стосунків і різних вимірах - горизонтальних і вертикальних, міжособистісних і групових, групових і міжгрупових. Йдеться про ділове й міжособистісне спілкування дитини з педагогами, з ровесниками з класного колективу, зі школою загалом) тощо.

Поновлюється і розширюється система обов'язків (відвідування шкільного навчального закладу, підготовка до уроків, виконання домашніх завдань тощо). Зазнає розвитку емоційно-вольова сфера, що має вияви у бажанні/небажанні виконувати чимало видів діяльності, а саме: відвідувати школу, вчитися, спілкуватися, організовувати дозвіллеву діяльність, допомагати по домашніх справах, проводити час в родині тощо. Виникає нове емоційне і когнітивне сприймання й ставлення до соціальної дійсності. Це зумовлюється рівнем розвиненості пізнавальної активності молодшого школяра, змінами в його інтелектуальній сфері (В. Моргун та ін.).

У навчальній діяльності починається системний спрямований розвиток його пізнавальної сфери засобами освоєння нової навчальної інформації (понять, визначень тощо. Це своєю чергою, стає підґрунтям для становлення і ро-

звитку нових, більш складних форм мисленнєвої діяльності та формування відповідних розумових властивостей (Ж. Піаже, З. Фройд та ін.). Розумові операції дитини набувають більшої розвиненості – вона уже в змозі сама формувати різні поняття в тому числі і абстрактні, її мислення все більше стає схожим на мислення дорослої людини. І одним із найважливіших факторів такого розвитку у дитини когнітивних процесів є навчання дитини в школі. До найважливіших з них психологи відносять увагу, мислення, пам'ять і мовлення.

В інтелектуальному розвитку молодшого школярів відбувається перехід психічних пізнавальних процесів на більш високий рівень розвитку. Це має вияв у значно довільнішому (ніж у попередній етап розвитку) перебігу більшості пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, уявлення); формуванні абстрактно-логічних форм мислення, виникнення письмової мови.

Відомо, що саме в цей період зазнає розвитку інтелектуальна рефлексія, що має вияв у здатності самоусвідомлення, тобто виникає знання про знання і про незнання стосовно того, що дитина він знає, вміє. Формується здібність аналізувати, оцінювати свої знання, уміння, здібності (О. Власова та ін.).

Не меншого значення у період 6-11 років набуває розвиток афективної сфери (переживань людиною свого ставлення до самої себе й до оточуючого довкілля). Оскільки пізнавальний розвиток неодмінно супроводжується переживаннями, емоційною діяльністю в цілому, то розвиток пізнавальної сфери вважається сприятливим для розвитку емоційної сфери дитини, її емоційного інтелекту в тому числі. Саме в цей період у дитини втрачається дитяча емоційна безпосередність, виникають можливості, а згодом й уміння і здатності узагальненого переживання, тобто так званої «інтелектуалізації афекту».

Дослідники вважають, що саме в цьому віці починається диференціація внутрішньої і зовнішньої сфери особистості. Про це свідчать почуття і переживання дитини, які стають значно складнішими й диференційованими, порівняно з попереднім етапом онтогенетичного розвитку.

У молодшому шкільному віці дитина здатна до усвідомлення змісту почуттів, розуміння емоційних переживань щастя, радощів, негативних переживань (сердитості, ображеності тощо). Це свідчить про здібність свідомого орієнтування у своїх емоціях, переживаннях, їхнього інтелектуалізування проте поняттєвий апарат дитини ще не розвинений і не сформований, тому ця діяльність має об'єктивні обмеження. З усім тим, емоційна сфера дитини, емоції однокласників, педагогів все більше піддаються її інтерпретуванню. Молодший школяр здійснює спроби надання переживанням тих чи інших можливих смислів. Дитина стає здатною до узагальнення переживання емоцій. Як результат такої психічної діяльності – у дитини виникає, формується логіка почуттів (С. Деревьянко, Е. Носенко, Н. Коврига та ін.).

У цьому віковому періоді починає розвиватися особистісна рефлексія. Це має вияви у здібностях осмислювати свої переживання, емоції та почуття. З інтенсивним розвитком емоційної уяви дитина набуває здатностей порівнювати, співвідносити особливості своєї емоційної поведінки з її наслідками для найближчого значущого середовища. Безперечно, ці вікові новоутворення сприяють розвитку емоційного самоусвідомлення, розвивається внутрішньо особистісний складник емоційного інтелекту дитини (за Р. Бар-Оном).

З інтенсивним розвитком довільності психічних процесів (Г. Костюк, Е. Носенко, Ж. Піаже та ін.), зазнає змін й емоційна поведінка дитини. Молодший школяр набуває здібностей більш стримано (порівняно з дошкільним віком) виявляти власні переживання та емоції, що особливо зумовлюється шкільним середовищем, підкріплюється звичасвими нормами класного колективу. Дитина навчається стримувати свої почуття, володіти ними (коли хочеться заплакати, але дитина просто мовчить), підкоряючи прояв своїх емоцій своїй волі та розуму (Н. Коврига, Е. Носенко, Р. Робертс та ін.).

Саме у цьому віці зазнають розвитку види почуттів - моральні, етичні, інтелектуальні, серед яких особливої значущості набувають інтелектуальні почуття. Вони виникають, зумовлюються, функціонують, супроводжують учбо-

ву, навчальну діяльність дитини. Саме вони стають внутрішніми регуляторами пізнавальної активності і поведінки молодшого школяра.

Вітчизняними вченими встановлено, що емоційна регуляція навчальної діяльності завдяки формуванню двох видів емоцій: провідних і похідних (О. Чебикін).

Провідні емоції супроводжують навчальну діяльність, відображають ставлення дитини до успішності/неуспішності навчальної діяльності (навчальних дій, операцій, процесуальних характеристик перебігу всього освітнього процесу в класі тощо). Йдеться про емоції здивування, зацікавлення, допитливості, захоплення.

Похідні емоції мають не тільки позитивний знак, але й негативний. До цієї суттєво більшої групи емоцій належать сумнів, задоволення, розчарування, страх та інше.

Саме в період молодшого шкільного віку, у новій соціальній ситуації розвитку набуває розвитку соціальний досвід школяра, відбувається інтенсивна взаємодія, комунікація з ровесниками в умовах організованої навчальної діяльності. Молодший школяр набуває вміння врахування та орієнтування у своїй активності також і на думку однокласників.

Інтерес до себе доповнюється новим його інтересом до переживань, ставлення до нього інших людей; в цілому виникає інтерес до внутрішнього світу інших людей (ровесників і значущих дорослих). З'являються намагання інтерпретувати, розуміти вияви та причини переживань людей, які складають його безпосереднє середовище. Йдеться про стосунки між людьми, їхнє емоційне ставлення до дитини.

У такий спосіб формується у дитини емоційна децентрація (за Л. Журавльовою) як спроможність дитини відволікатися (пригнічувати) від своїх переживань, завдяки чому краще дитина починає сприймати переживання інших людей. Ідеться про вміння враховувати почуття, погляди інших людей; про вміння споглядати себе зі сторони та емпатійних відносин з оточуючими людьми.

ми [120 шпак]. Особливо це важливо для розвитку міжособистісного емоційного інтелекту.

Результати досліджень свідчать, що спілкування дитини з ровесниками, зміст і смисл явища дружби мають динаміку становлення у цей віковий період. Для молодшого школяра другом є той, хто є в його ігровій команді, з ким сидить за партою, з ким ходить до їдальні, з ким ходить додому бачить. Тобто категорія друга визначається зовнішніми ознаками, що призводить до нетривалих контактів дітей, і як наслідок переживання розчарування. Проте стосунки дружби і переживання дружби легко виникають в цьому віці, і так само легко згасають. У віці 8 – 11 років зміст явища дружби розширюється і набуває нового змісту. Зокрема, школяр вважає другом того, хто йому допомагає, має спільні інтереси, співчуває. У таких взаєминах набувають розвитку соціально важливі риси - доброта, турбота, чесність, самостійність, самовпевненість. Міжособистісні взаємини молодших школярів наприкінці цього вікового періоду стають емоційно насиченими, пов'язаними з оцінкою і визнанням школяра як особистості. З огляду на це переважання негативних емоційних переживань, як крайній вияв такого становища - явище булінгу серед однолітків, переживається дитиною важко. Це може спричинювати негативні афективні реакції дитини на окремих осіб. Проте знаходження дитини під визначальним впливом, навіть під емоційною узалежненістю від значущих дорослих (педагогів, батьків та ін.) все ж забезпечує від спрямованого негативного розвитку емоційної сфери дітей.

Вченими встановлено, що саме в цей віковий період у дитини зазнають розвитку інтелектуальна (рефлексія, теоретичне мислення, формування довільності пізнавальних процесів), емоційно-вольова сфери (втрата дитячої безпосередності, усвідомлення змісту переживань і почуттів, надання смислів переживанням та почуттям, формується логіка почуттів). Це все є детермінантою для «розвитку емоційного інтелекту, що проявляється в розумінні власних і чужих емоцій та управлінці ними, емоційному самоусвідомленні, емпатійному ставленні до інших людей у процесі навчальної, ігрової та інших видів діяльності» (Шпак, 2016, с. 143) .

Отже, в контексті нашого дослідження з точки зору розвитку когнітивної і емоційної сфер як домінанти розвитку емоційного інтелекту можна стверджувати, що:

- віковою особливістю когнітивної сфери дитини молодшого шкільного віку є розвиток психічних пізнавальних процесів на більш високому рівні. Йдеться про розвиток довільності перебігу психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви); становлення абстрактно-логічних форм мислення, формується письмове мовлення;

- емоційна сфера дитини зазнає суттєвих змін під дією середовищних впливів (зміна образу життя, розширення функцій спілкування в умовах навчальної діяльності, розширення змістів спілкування) і вікових психічних новоутворень, що своєю чергою зумовлює розвиток соціальних емоцій (почуття відповідальності, довіри до людей, здатність співчувати тощо), емоційного інтелекту дитини в цілому.

1.3. Зміст та структура емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку

Відомо, що процес психічного розвитку характеризується суперечностями, що призводить до новоутворень, так званих якісних змін, фторуванням нових структур, появою нових механізмів у психічній діяльності дитини. Дослідники зазначають, що й нині проблема взаємозв'язку навчання й розвитку залишається актуальною. Це має вияв у тих чи інших концепціях навчання і концепціях розвитку, де конкретна концепція психічного розвитку ґрунтується теорії навчання (О. Власова, 2005, с. 51–59).

Визнано, що сучасна психологічна теорія розвитку людини базується на визнанні провідної ролі навчання (й виховання) у психічному розвитку особистості. Основні тези цієї теорії наступні:

Під *психічним розвитком* у психології розуміють послідовну, прогресуючу, хоча і з елементами регресу, в цілому незворотну кількісно-якісну й структурну

зміну психіки живих істот. Психічний розвиток характеризується закономірним і незворотним характером змін, спрямованістю як спроможністю накопичувати зміни, "надбудовувати" їх над попередніми та кумулятивністю як здатністю включати старі психічні функції у нові структури. Психічний розвиток реалізується у формах *філогенезу* — становлення психічних структур у ході біологічної та соціокультурної еволюції, та *онтогенезу* як формування психічних структур протягом життя окремого індивіда (людини або тварини). Онтогенез має стадіальний характер. Послідовність періодів розвитку незворотна та передбачувана.

Існують три основні закони розвитку особистості людини:

закон побудови вищих психічних функцій (притаманних лише людині) як перехід від безпосередніх, природних, генетично встановлених форм і способів психічної активності до опосередкованих штучних, які виникли в процесі культурного розвитку і насамперед розвитку мови людини та стали психологічними знаряддями свідомого управління її внутрішньою психічною активністю;

закон міжособистісного характеру розвитку всіх вищих психічних функцій, які спочатку існують ззовні, розділені між дорослим і дитиною, а вже потім стають єдиною внутрішньою психічною функцією дитини;

закон інтеріоризації або переходу психічних функцій ззовні всередину, свідчить, що будь-яка вища форма соціальної поведінки спочатку засвоюється дитиною з зовнішньої сторони через наслідування, а далі, в міру того, як дорослі наповнюють цю активність соціальним змістом, відбувається процес усвідомлення її дитиною, зрозумівши зміст функцій, їхню будову, дитина починає свідомо керувати своїми психічними операціями й регулювати їх, а це вже, як відомо, прерогатива особистості.

Факторами психічного розвитку людини вважаються її *активність, спадковість і середовище*. Це провідні детермінанти розвитку. Спадковість як передумова розвитку проявляється в індивідуальних якостях людини, дія фактора суспільного середовища найбільш систематично здійснюється через навчання й виховання і відображається у сформованих соціальних якостях особистості, а

фактор активності забезпечує взаємодію двох попередніх детермінант (О. Власова, 2005, с. 51–59).

Отже, спираючись на таку точку зору можна дійти висновку про те, що спрямований розвиток емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку можливий за умов наявності відповідного навчального, а ширше – й освітнього середовища, в якому має перманентно продукуватися сприятливий емоційний клімат, розвинені компетентності педагогів, що сприятиме здійсненню організованої навчальної діяльності, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту дітей.

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці склалося два підходи, щодо розвитку емоційної сфери дитини. Спираючись на погляди Дж. Мейера, емоційний інтелект трактується як відносно стала здатність. Саме ця сталість унеможливорює його розвиток, хоча можливим вважається формування навичок емоційної компетентності у процесі навчальної діяльності. Водночас, прихильники точки зору Д. Гоулмана наполягають на тому, що емоційний інтелект піддається розвитку, що насамперед має вияв у свідомому регулюванні емоційною сферою. Ці дослідники вважають, що емоційний інтелект піддається спрямованим психолого-педагогічним впливам, внаслідок яких відбувається тренування переживання емоцій (Г. Бук, О. Власова, С. Стейн, М. Чошанов та ін.).

Загалом, дослідники відзначають, що найсуттєвіше значення у розвитку емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку здійснюють такі чинники розвитку: соціальні, особистісні, соціально-психологічні (О. Власова, Л. Журавльова, М. Максименко, Е. Носенко та ін.).

У змісті соціальних чинників відзначають:

а) родинне середовище, сім'ю як сталу соціальну групу, тобто первинне середовище, в якому закладаються основи, особливості перебігу розвитку дитини, її емоційного інтелекту зокрема;

б) освітнє середовище, тобто вторинне середовище (зміна образу життя, розширення функцій спілкування в умовах навчальної діяльності, розширення

змістів спілкування), в якому закладаються суспільні підвалини, динаміка, результати розвитку емоційного інтелекту.

У змісті особистісних чинників розвитку емоційного інтелекту дитини виокремлюють:

- а) самосвідомість;
- б) саморегуляцію;
- в) самопізнання;
- в) самоконтроль;
- г) емоційні орієнтації дитини (на світ речей, світ людей).

У змісті соціально-психологічних чинників розвитку, емоційного інтелекту дитини виокремлюють:

а) емпатію, як здатність розуміти емоційний стан інших людей, співчувати іншим, співпереживати з іншими, що зумовлює якість соціальної взаємодії дитини з довкіллям;

- б) соціальні переживання;
- в) врахування емоційного стану іншої людини.

Розглянемо виокремлені чинники розвитку емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку.

Родинне середовище, сім'я як стала соціальна група, тобто первинне середовище, в якому закладаються основи, особливості перебігу розвитку її емоційного інтелекту. Це опосередковано має вияв у звичаєвих нормах родини, у субкультурах, до яких водночас належать члени сім'ї як до соціальних спільнот (професійні, віртуальні, станові: робітники, інтелігенція тощо).

Сім'я є первинним соціальним середовищем, де визначальну роль посідають дитячо-батьківські стосунки (А. Коваленко, Н. Рогаль та ін.), йдеться про визначальну роль батьків в емоційному розвитку дитини. Зазвичай, у родинні стосунки відбуваються у безпосередній діяльності спілкування, точніше, міжособистісної взаємодії всіх членів сім'ї та родини, членом якої є дитина.

Емоційна підтримка/непідтримка дитини залежить насамперед від психологічного клімату, Який панує в родинному середовищі.

Доведено, гармонійний розвиток емоційної сфери дитини забезпечується сприятливим психологічним кліматом сім'ї. Йдеться про згуртованість, взаємоповагу, доброзичливість, відповідальність, вимогливість один до одного, що породжує почуття потрібності, важливості, значущості, захищеності, емоційної врівноваженості, задоволеності. Насамперед це має вияви у вербальній і невербальній комунікації.

Несприятливий психологічний клімат в сім'ї призводить до перманентної емоційної напруженості як дорослих, так і дітей; конфліктності у міжособистісних стосунках, неповажним ставленням один до одного у сім'ї. В результаті цього у дитини накопичується досвід негативних переживань дійсності; розвивається почуття емоційної вразливості, незахищеності під час спілкування з родичами, можуть виникати відхилення в емоційному розвитку дитини.

У результаті неперервного впливу сімейного середовища на емоційний розвиток дитини формується емоційне ставлення членів сім'ї до дитини й, своєю чергою, ставлення житини до родичів, особливо до батьків, братів та сестер. Залежно від переважного стилю виховання дитини батьками, встановлюються особливості розвитку емоційної сфери дитини (Н. Рогаль). У тих випадках, коли дитина не отримує емоційної підтримки, емпатії в своїй сім'ї, то вона це компенсує пошуками емоцій поза межами родини, зокрема у спілкуванні з ровесниками, перебуванням в різних соціальних спільнотах (реальних і віртуальних) тощо.

За позитивного ставлення батьків до потреб, емоційного світку дитини, що має вияв в її емоційній підтримці, виявах співчуття, співпереживання, співпраці тощо. У такій продуктивній взаємодії у дитини початково формуються навички володіння своїм емоційними переживаннями, станами; формуються вміння самоконтролю, самовладання з проявами негативних емоційних переживань, які провокуються кризовими, стресовими ситуаціями. Дитина набуває знань, навичок стосовно особливостей переживання тих чи інших емоцій, можливостей їхнього прояву в тому чи іншому середовищі. Дитина зазвичай наслідує демонстровані батьками приклади своєї власної поведінки, що впливає

на розвиток у дітей навичок емоційної саморегуляції. Це відбувається і за позитивного (підтримка, сприяння та ін.) і за негативного (заборони, санкції, фізичні покарання та ін.) емоційного ставлення батьків до своїх дітей.

Освітнє середовище, тобто вторинне середовище, завдяки перебуванню в якому у дитини обов'язково відбувається зміна образу життя, розширення функцій спілкування в умовах навчальної діяльності, розширення змістів спілкування, тобто формуються суспільні підвалини, які безпосередньо впливають на динаміку, результати цілісного розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра.

Насамперед, розвиток емоційного інтелекту відбувається у таких видах діяльності: освітній (тип навчального закладу), навчальній (педагогічна технологія навчання), дозвіллевій - спілкування з однолітками у різних видах поза-класної роботи (наприклад, гуртки), іншій діяльності (навчання на подовженому дні), активності (поведінка на перервах та ін.).

Відомо, що в молодшому шкільному віці учбова діяльність є провідною, оскільки саме в ній відбувається психічний розвиток дитини. З усім тим, навчальна діяльність, як безпосередня (а в останні три роки вже складно опосередкована) взаємодія педагога й учня залежить від емоційного складника внаслідок чого у нього формується або ні бажання вчитися, зазнають розвитку пізнавальні інтереси тощо.

Дослідники наголошують на значущості залучення емоцій до навчальної діяльності, стверджуючи, що саме «емоції є одним із ключових, фактично незамінних факторів у тих змінах поведінки або її результатів, які ми називаються навчінням ... емоції людини надзвичайно важливі для самого існування живого організму і взагалі не заслуговують на протиставлення розуму» (Мурер, 1960, С. 307).

Враховуючи, що людина насамперед є істотою соціальною, має емоційну природу, тому важливим є оточення дитини, її емоційні прихильності тощо. Зважаючи на це, вчені вважають, що навчальний процес, зокрема розвиток

пізнавальної сфери дитини варто здійснювати з максимальним залученням переживань, тобто емоційної сфери (С. Дерев'янка, В. Зарицька, М. Шпак та ін.).

Дослідники наголошують, що «досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань формується тоді, коли на уроці вчитель активізує емоційні переживання учнів» (Шпак, 2016, С. 161). Йдеться про вміння педагогів здійснювати спрямований вплив «через емоціогенність змісту навчального матеріалу» (Шпак, с. 162). Особливо цьому сприяють уроки гуманітарного спрямування (історії, української мови та літератури, природознавства, художньої праці та ін.).

У сучасних педагогічних технологіях застосовується особистісно орієнтований і розвивальний підхід навчання (В. Татенко та ін.), застосування діалогічних форм педагогічної взаємодії (Г. Радчук та ін.). Як зауважує Г. К. Радчук, «у діалогічній взаємодії суб'єктів освіти навчальні ситуації емоційно проживаються та переживаються, подієво наповнюються та осмислюються, що дає цінний особистісний досвід» (Г. Радчук, 2009, С. 219). Йдеться про педагогічні компетентності, вміння педагога здійснювати психологічний аналіз явищ і процесів, які пов'язані з емоційними станами, самопочуттям дитини, її потребами та інтересами, емоційним ставленням до себе, до інших людей, до навчання в цілому. Це дозволить вбачати у кожній дитині індивідуальність, суб'єкта навчальної діяльності, а не об'єкта педагогічного впливу (Шпак, 2016, С. 163).

У вітчизняній педагогічній практиці широко застосовуються методи емоційної регуляції навчальної діяльності школярів, які розроблені у науковій школі О. Чебикіна.

Всі методи О. Чебикіним розподілено на три групи. У першу групу включено ті методи, які спрямовані на збереження та підсилення емоційності дидактичного матеріалу. Йдеться про створення емоційного ефекту «раптовості», «яскравості», «контрасту», «драматизації», «заохочення» та інших, що зумовлює в учнів зацікавлене позитивне ставлення до навчальної взаємодії, тим самим сприяючи продуктивності навчальної діяльності.

До другої групи віднесено ті методи, які спрямовані на оперативне коригування негативних спонтанно-ситуативних емоцій, які неминуче можуть виникати в окремих школярів під час уроку. Вони насамперед пов'язані зі створенням емоційних ефектів «драматизації», «раптовості», «контрасту» тощо.

Третю групу складає ті методи, які сприяють відновленню функціональних станів учнів. До них належать «переключення уваги на іншу контрастну діяльність», «різні рухові, дихальні, вербальні дії», які виконуються фрагментарно окремо, а також у поєднанні в систему з їхнім підсиленням музичним супроводом.

У такий спосіб організований психологічний супровід розвитку емоційного інтелекту молодших школярів можливий лише за фахової підготовки педагога, сформованої в нього емоційної компетентності.

Окрім зовнішніх середовищних чинників (сім'я, школа), які впливають на розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра, значний вплив здійснюють *внутрішньо особистісні (за Р. Бар-Оном) чинники*. Насамперед йдеться про його самосвідомість, як динамічний процес опосередкованого пізнання самого себе (за О. Чебикіним); самооцінка; самопізнання; саморегуляцію дитиною її поведінки й діяльності.

У змісті соціально-психологічних чинників розвитку, емоційного інтелекту дитини виокремлюють здатність розуміти емоційний стан інших людей, співчувати іншим, співпереживати з іншими, що зумовлює якість соціальної взаємодії дитини з довкіллям; соціальні переживання; здібності врахувати емоційні стани іншої людини і процесі міжособистісної взаємодії.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній психології проблема емоційної сфери, емоційного інтелекту є актуальною. У дослідженнях йдеться про зміст та структуру емоційного інтелекту (О. Власова, Е. Носенко, Н. Коврига); його місце в структурі індивідуально-психологічних, соціальних властивостей особистості (О. Власова та ін.); його функції та види (Д. Гоулман та

ін.); його значущість у процесі реалізації того чи іншого виду діяльності (С. Дерев'янка та ін.).

У змісті емоційного інтелекту серед основних підходів його дослідження йдеться про емоційний інтелект:

а) як здібність, тобто як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння, управління власними емоціями, їхнім вираженням, управління емоціями інших осіб (Дж. Мейєр, Д. Карузо, П. Селовей);

б) як інтегративну здатність, тобто сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій й управління ними, а також знань, навичок, стратегій інтелектуальної діяльності, яка пов'язана з обробкою, перетворення емоційної інформації; емоційна креативність, тобто розвиток нових ефективних, автентичних емоційних реакцій (Дж. Еверілла, М. Шпак);

в) як поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик (Р. Бар-Он, Д. Гоулман).

У нашому дослідженні ми спираємося на системний підхід М. Шпак, в контексті якого *емоційний інтелект* трактується як *«інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії й спілкування»* (М. Шпак, 2016, С. 317).

Віковий період молодшого шкільного віку характеризується тим, що відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, що зумовлює становлення, формування та розвиток психічних та особистісних новоутворень віку. У контексті взаємодії когнітивної та емоційної сфер дитини молодшого шкільного віку як детермінанти розвитку емоційного інтелекту можна стверджувати, що:

- віковою особливістю когнітивної сфери дитини молодшого шкільного віку є розвиток психічних пізнавальних процесів на більш високому рівні. Йдеться про розвиток довільності перебігу психічних процесів (сприйняття,

уваги, пам'яті, уяви); становлення абстрактно-логічних форм мислення, формується письмове мовлення;

- емоційна сфера дитини зазнає суттєвих змін під дією середовищних впливів (зміна образу життя, розширення функцій спілкування в умовах навчальної діяльності, розширення змістів спілкування) і вікових психічних новоутворень, що своєю чергою зумовлює розвиток соціальних емоцій (почуття відповідальності, довіри до людей, здатність співчувати тощо), емоційного інтелекту дитини в цілому.

Серед найсуттєвіших особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку встановлено такі чинники його розвитку: соціальні, особистісні, соціально-психологічні. У змісті соціальних чинників йдеться про родинне й освітнє середовища. У змісті особистісних чинників розвитку емоційного інтелекту дитини йдеться про самосвідомість; саморегуляцію; емоційні орієнтації дитини (на світ речей, світ людей). У змісті соціально-психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту дитини йдеться про емпатію; соціальні переживання; здібності врахування емоційних станів іншої людини.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИ ТА МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОД- ШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методи дослідження особливостей емоційного інтелекту особистості молодшого шкільного віку.

В емпіричній частині дослідження використано три групи методів: теоретичні, емпіричні, математико-статистичної обробки даних.

Теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація – для узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження емоційного інтелекту особистості молодшого шкільного віку.

До групи *емпіричних методів увійшли* спостереження, бесіда, для з'ясування вербальних і невербальних проявів активності молодших школярів. Бесіда проводилася в індивідуальній формі, коли в процесі довільної взаємодії з дитиною підтримувався коректний і позитивний клімат спілкування. У нашому дослідженні бесіду використано як додатковий метод, поряд з іншими психодіагностичними методиками. Завдяки бесіді створювалася можливість для безпосереднього психологічного контакту з дитиною. Це сприяло більш точному відтворенню даних про емоційний стан, внутрішній, суб'єктивний світ переживань дитини та здібностей щодо його усвідомлення. Відзначалися додатково особливості поведінки, загального психічного стану дитини (зокрема особливості поведінки, невербальної мовленнєвої діяльності – інтонування, міміки, жестикулювання).

Хоча суб'єктивні стани не завжди мають вияв у зовнішній поведінці (в інших життєвих ситуаціях, психологічних або субкультурних умовах), вік дітей свідчить про недостатню розвиненість у них навичок самоконтролю, й в емоційній сфері також. Завдяки встановленому контакту з дитиною формувалися психолого-педагогічні умови, які якнайкраще сприяли вільній поведінці і співпраці дитини з психологом. Завдяки можливості проведення бесіди у безпосередній взаємодії з дитиною була можливість перевіряти, уточнювати необхідну інформацію, отримувати додаткові дані щодо перебігу емпіричного дослідження. Саме використання методу бесіди (у міжособистісному спілкуванні), сприяло усуненню проблем, що виникали по ходу опрацювання дитиною методики дослідження. Будучи використаним у цілісному блокові методів дослідження це уповільнило час проведення методик, але й водночас дало можливість отримання орієнтовних допоміжних даних у проведеному нами обстеженні.

Проведення психодіагностичних методик також супроводжувалося спостереженням як додатковим методом для фіксування перебігу самого спілкування, уточненням особливих, специфічних проявів дитини.

2.2. Психодіагностичні методики дослідження особливостей емоційного інтелекту особистості молодшого шкільного віку.

Також в емпіричній частині дослідження було використано методики психодіагностики:

а) «Оціни поведінку» (А. Венгер, в адаптації Т. Марцінковської, М. Митру) – для виявлення соціальних переживань молодшого школяра, здатності оцінювати поведінку за заданими моральними критеріями і нормами;

б) «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн) – для виявлення емоційної орієнтації дитини (на світ речей/предметів або на світ людей/ взаємин);

в) «Що – чому – як» (М. Нгуєн) – для виявлення міри готовності дитини враховувати емоційні стани іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї, рівень емоційного інтелекту;

г) «Особистісний опитувальник (дитячий варіант) (Кеттел).

В основі добору саме таких методів дослідження та психодіагностичного інструментарію є їхня адаптованість (стимульних матеріалів, процедури і критеріїв інтерпретації) до особистості молодшого шкільного віку. Дібрані у роботі методики відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, зокрема враховують особливості розвитку їхньої емоційної сфери.

Наведемо характеристику методик дослідження.

Методика «Оціни поведінку» є модифікацією методики **А. Венгера (в адаптації Т. Марцінківської, М. Митру)**. Методика дозволяє виявити соціальні переживання у дітей, охарактеризувати типологічні особливості груп цих дітей з різним рівнем соціальних переживань. Отже, у процесі виявлення молодшим школярем здібності оцінювати поведінку за заданим моральними критеріями/нормами виявляються соціальні переживання молодшого школяра.

Стимульний матеріал: оціночна шкала, побудована за типом шкали Дембо-Рубінштейна; серія малюнків (19 штук), на яких зображені життєві ситуації, в яких безпосередніми учасниками є діти, тобто життєві ситуації є близькими для їхнього досвіду й зрозумілими (додаток А). Специфічність образів на кар-

тинках полягає в тому, що ті діти з малюнку, які здійснюють позитивні вчинки, одягнені переважно недбало, неохайно, у бруднотах, що первинно створює непривабливий образ. Поряд з цим, діти, які вчиняють негативно мають гармонійний образ, вони гарно одягнені, охайні, красиві.

Методика містить набір дев'ятнадцяти стимульних карт, кожна з яких містить одну ситуацію. З усього з набору дев'ять картинок мають зображення позитивних вчинків дітей із естетично непривабливим зовнішнім виглядом і десять зображень вчинків дітей з естетично привабливим виглядом проте з негативним діяльним контекстом.

Стимульні картинки демонструють дитині у визначеній послідовності за порядком нумерації. Послідовність зображень малюнків організовано з критерієм почерговості дій, вчинених персонажами (позитивні, негативні), враховано їхні змістові смисли, стать зображеного героя.

Методика була застосована індивідуально до кожної дитини, тобто форма проведення – індивідуальна.

Перейдемо до опису процедури проведення методики. У порядку нумерації кожній дитині було запропоновано порядок картин із зображеннями дитячих життєвих ситуацій (додаток А). Після перегляду зображення житина мала оцінити поведінку персонажа. Свою відповідь вона мала зафіксувати на шкалі, яку до того їй було задано. Обов'язково дитина має обґрунтувати свою точку зору, прокоментувати свій вибір щодо інтерпретування події. Її відповіді й пояснення фіксуються у відповідному протоколі (додаток Б).

Інструкція: Це – чарівна доріжка. На ній стоять всі-всі люди, хороші і погані. Тут (вказати на «-») стоять погані люди, тут (вказати на «+») – добрі, а тут (вказати на «0») – середні, не погані і не хороші. Я зараз покажу тобі різні картинки. На них намальовані діти, хлопчики і дівчатка, які щось роблять. Тобі потрібно уважно подивитися на картинки і вирішити, де на чарівній доріжці стоїть кожен хлопчик чи дівчинка. Подивися на малюнок, де стоїть ця дівчинка на чарівній доріжці? Чому ти так думаєш? А де стоїть на чарівній доріжці цей хлопчик? Чому ти так вважаєш?

Діагностичні показники.

1. Оцінка персонажа дитиною (характер оцінки – позитивна, негативна, нейтральна); цей показник, як допоміжний, використовується з метою розуміння ставлення дитини до персонажа.

2. Обґрунтування оцінки, що може бути побудоване на декількох підставах:

- зовнішність, тобто оцінка ґрунтується на зовнішньому вигляді героя картинки;
- поведінка – оцінка ґрунтується на змісті дії, вчиненої персонажем;
- проміжна (синтетична) – оцінка ґрунтується на двох попередніх складових водночас.

Завдяки методам бесіди та спостереження додатково встановлювалося те, наскільки дійсно сформульована дитиною оцінка є більш реально дієвою, чи дитина просто обізнана (має знання, що так можна робити, а так погано робити, тому – не можна вчиняти).

Обробка результатів.

Аналіз отриманих даних за відповідями дітей уможливило встановлення трьох груп, за визначеними вище **трьома критеріями**, а саме: *зовнішність, поведінка, проміжна (синтетична)*. Отже, діти, які характеризують образ картинки за критерієм « зовнішність» складають першу групу. Оцінка дітьми героїв картинок свідчить про важливість зовнішнього вигляду. Діти висловлювали свої власні симпатії, антипатії. У їхніх коментарях першою чергою і в основному йдеться про зовнішність героя, про його зовнішню привабливість. Такий вибір може бути або мало аргументований, або специфічно пояснений, що може супроводжуватися такими висловами як: «Мені так здається, я не знаю, але цей хлопчик мені подобається, це несимпатична дівчинка, вона мені не подобається».

Друга група дітей – це ті діти, в яких відсутні сталі переваги в оцінках поведінки персонажів з малюнків. При цьому діти чітко визначають зразок, усвідомлений еталон, згідно з яким здійснюється дитиною оцінювання по-

ведінки персонажів. Цей зразок є достатньо усвідомленим, тобто дитина обізнана в тому, що вчинок позитивний чи негативний. Проте це знання не функціонує як реально діюче соціальне переживання, оскільки в життєдіяльності самої дитини, в реальній її поведінці, в оцінюванні її дитиною ці знання ще не сформовані; вони використовуються ізольовано, що призводить до того, що різних критеріїв оцінювання, які діти застосовують в житті до своїх і чужих вчинків. З усім тим, ці діти (здебільшого за допомогою дорослого – педагога, психолога, вихователя, батьків) можуть відтворювати, згадувати про існуючі норми оцінки, особливо якщо цей конкретний вчинок який персонажа на картці, зустрічався у досвіді дитини, або вчинявся самою дитиною. Отже, оцінювання дитиною поведінки персонажів з картинок, є дискретним, мінливими, оскільки зумовлюються не стільки когнітивною сферою (знаннями і сформованою системою норм, тобто розвиненими оцінними нормами), скільки індивідуальним життєвим досвідом, симпатіями/антипатіями, в цілому – насамперед нормами субкультур сталих соціальних груп, представником яких є дитина).

До третьої групи входять діти за критерієм розвитку соціальної нормативності, тобто з високим рівнем розвитку соціалізованості, які мають навички структурування, конструювання своєї поведінки і поведінки інших. Отримані дані за відповідями цих дітей свідчать, що вони оцінюють першою чергою поведінку, зміст поведінки персонажа, який зображений на малюнках, хоча й висловлюються зауваження щодо їхнього зовнішнього вигляду, який контрастує, не відповідає здійснюваному змісту ситуації, тобто не відповідає засвоєній суспільній нормі. Більше того, діти схильні до виправдовування такої зовнішності. Наприклад, вони говорять позитивно про поведінку дитини, зокрема хлопчика, який дуже поспішав нагодувати кішку, і залишився з незастебнутими гудзиками на сорочці і т.п. У цілому для дітей цієї групи характерні розгорнуті мовленнєві обґрунтування, уточнення, доповнення та аргументація в процесі оцінювання ними, конкретної життєвої ситуації. Тобто ці діти усвідомлюються зміст ситуації і намагаються якнайкраще її прокоментувати.

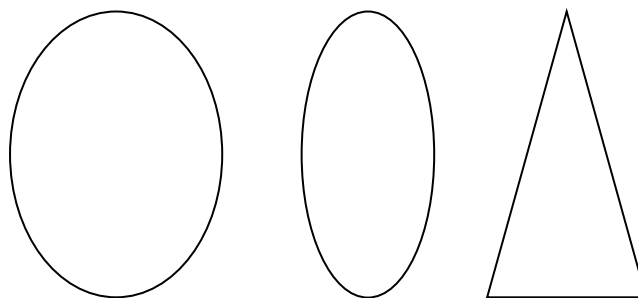
Інші діагностичні методики розроблені М. А. Нгуєн призначенні для виявлення особливостей емоційної орієнтації дитини (на світ речей/предметну або на світ людей, на себе або на іншу людину, тобто на спілкування), а також на способи коректного вирішення соціальних проблем з використанням за основу цих орієнтацій-спрямувань (М. Шпак, 2016, С. 635-371).

Структура методики, оцінні шкали, обробка результатів ґрунтувалися на ідеях зарубіжних дослідників (З. Фрейд та ін.). Теоретико-методологічну основу психодіагностичного дослідження склали положення проєктивної психології та арт-терапії, згідно з якими в дитячі малюнки містять такі закономірності:

- малюнок дитини містить насамперед те, що для неї важливо, про існування чого вона знає й пам'ятає, а не те, що дитина бачить насправді тут і зараз;
- дитина малює не предмет сам по собі, а своє уявлення про предмет;
- дитячий малюнок відображає внутрішній світ дитини, її переживання і головне – те несвідоме, що неможливо виявити за допомогою інших вербальних методів і психодіагностичних методик; у процесі малярської діяльності включається у роботу поряд з інтелектуальною, ще й емоційна сфера дитини (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.).

Методику «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн) застосовано для виявлення емоційних орієнтацій дитини (на світ речей, світ людей).

В інструкції пропонується дітям за 15 хвилин додати (домалювати) до фігур будь-які деталі, щоб вийшли малюнки зі змістом.



Обробка результатів.

- 0 балів – домальовування відсутнє; зображений предмет або тварина;
- 1 бал – зображено людське обличчя;
- 2 бали – зображено людину (виражено її емоційний стан або вона подана в русі).

Рівень розвитку емоційного інтелекту:

- Низький: 0 балів;
- Середній: 1 – 2 бали;
- Високий: 3 – 6 балів (М. Шпак, 2016, С. 635-371).

Методику «Що – чому–як?» (М. Нгуен) застосовано виявлення міри готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї. Методика дає змогу виявити здатність дитини до емпатії, емпатійних взаємин. Кількість здобутих дитиною балів можна витлумачити як інтегральний показник рівня розвитку її емоційного інтелекту.

В інструкції для дітей дослідник наголошує, що: «Зараз я прочитаю вам розповідь. Ваше завдання: слухати уважно, а потім відповісти на мої запитання».

Текст для дівчат:

«Мене звати Аня. Я вчуся у першому класі. У мене є старша сестра Таня. Одного разу ми їхали на машині і потрапили в аварію. Ми були легко поранені. У Тані була зламана права рука, але вона скоро зажила. А у мене на обличчі була глибока подряпина, і через місяць залишився шрам. Шрам невеликий, але всі хлопці в школі його помічають, особливо хлопчик на ім'я Вова. Вова - підбурювач серед хлопців. І ви знаєте, він і його друзі стали наді мною сміятися. Мені було дуже прикро. Я навіть не хотіла більше ходити до школи. Таня дізналася про це.

Днями я все-таки, як звичайно, пішла до школи з Танею. Біля входу стояв Вова з друзями. Побачивши мене, вони почали про щось шепотітися і сміятися. Моя сестра відразу підійшла до них і щось сказала Вові. Я стояла далеко від них, тому нічого не чула. Я тільки знаю, що саме після розмови з

Танею Вова і його друзі перестали наді мною сміятися. Я пишаюся тим, що я - молодша сестра Тані і тим, що у мене є старша сестра, яка завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Таня сказала Вові і хлопцям. Як ви думаєте, що вона їм сказала? »

Текст для хлопчиків:

«Мене звуть Антон. У мене є старший брат Юра. Нещодавно я почав вчитися кататися на велосипеді. Перший час я часто падав, і сусідські хлопчики з мене сміялися. Мені було дуже прикро. Я навіть хотів перестати кататися на велосипеді. Але Юра вирішив мені допомогти.

В один прекрасний день ми з Юрою вийшли у двір з велосипедом. Там нас побачили хлопці. Вони почали про щось шепотітися і сміятися. Мій старший брат одразу підійшов до них і щось сказав. Я стояв далеко від них, тому нічого не чув. Я тільки знаю, що саме після розмови з Юрою хлопчики перестали наді мною сміятися.

Я пишаюся тим, що я - молодший брат Юри і тим, що у мене є старший брат, який завжди мені допоможе. Але я до сих пір не знаю, що ж Юра сказав хлопцям. Як ви думаєте, що він їм сказав? »

Обробка результатів.

Дитина, відповідаючи на запитання психолога, повинна вирішити певну проблему, пов'язану з стосунками між дітьми, їх оцінкою ситуацій і розумінням емоційних станів інших людей.

Відповіді оцінюються за трибальною шкалою.

1. Що Таня (Юра) сказала (сказав) хлопцям?

• 0 балів – дитина не відповідає або дає такі варіанти відповіді: «Не смійтеся», «Що ви робите?», «Як вам не соромно».

• 1 бал – «Старша сестра (старший брат) загрожувала (погрожував) хлопцям;

• 2 бали – конструктивне вирішення проблеми.

Варіанти конструктивного рішення:

– старша сестра (старший брат) просить хлопців залишити молодшу сестру (молодшого брата) у спокої, інакше вона (він) поскаржиться вчителям і батькам;

– 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 на тому, щоб хлопці припинили над нею (над ним) сміятися.

2. «Чому Таня (Юра) так вчинила (вчинив)?»

- 0 балів – дитина не розуміє питання.
- 1 бал – «Щоб не сміялися»; «Щоб не кривдили».
- 2 бали – «Люди відчують себе погано, якщо над ними сміються».

Як би ти вчинив (ла) в такій ситуації?

- 0 балів – відповідь відсутня.
- 1 бал – «Треба попросити дорослих поговорити з кривдниками».
- 2 бали – дитина сама приймає рішення, спираючись на свої почуття - почуття ображеної людини.

Рівні розвитку емоційного інтелекту:

- Низький: 0 – 2 бали;
- Середній: 3 –4 бали;
- Високий: 5–6 балів (М. Шпак, 2016, С. 635-371).

Методика «Особистісний опитувальник / дитячий варіант» (Р. Кеттелл).

Ця тестова методика спеціально призначена для дослідження дітей віком від 8 до 12 років. Цю методику використано для з'ясування особистісних особливостей дитини, встановлення можливих відхилень стосовно нормативності формування особистості молодшого школяра. Дані, які можна отримати за результатами проведення тестування дозволяють пояснити й врахувати результа-

ти у прогнозуванні розвитку у дитини виражених рис особистості, а також коригувати цей процес.

Опис методики. Методика є версією опитувальника Р. Кеттелла для молодших школярів. Вона складається з 12 шкал (факторів) за допомогою яких можна виміряти міру виразності основних особистісних характеристик. Кожна зі шкал має назву і відповідний зміст шкали.

У результаті застосування методики складається індивідуальний психологічний профіль особистості дитини, проводиться оцінювання тих рис, які у неї домінують, а також схарактеризувати міру їхньої виразності та особистісної дисгармонії дитини.

Перелік рис особистості охоплює прояви та характеристики емоційно-вольової сфери дитини, сфери її міжособистісних відносин, а також рівень її інтелектуального розвитку. Бали в тесті вираховуються за спеціальним ключем, який розкладає їх за всіма 12 шкалами. Після того, як підраховано суму балів за кожною зі шкал, ця сума множиться на спеціальний коефіцієнт (окремо відмінний для кожної зі шкал). У такий спосіб сирі бали (первинні значення шкали) переводяться в стени, які відображають співвідношення між шкалами в профілі особистості дитини.

Методика містить 120 питань, які представлені у формі порівняння двох альтернатив (або/або), з яких випробовуваному необхідно вибрати один варіант.

Орієнтовний час проходження тесту 20 – 30 хвилин.

З усієї методики було використано *чотири фактори А, Е, F, Н*, які дають змогу виявити соціально значущі особистісні риси дитини, наявність або відсутність емоційних бар'єрів у соціальній взаємодії.

Опис шкал.

Фактор А – холодність-доброзичливість. Високі оцінки свідчать про відкриту, товариську дружню поведінку дитини, низькі – про її відособленість, холодність і відчуженість.

Фактор Е – покiрнiсть-незалежнiсть. Школяр, який отримав високий бал за цiєю шкалою, активний, дiяльний, наполегливий i впертий. Низька оцiнка свiдчить, що школяр бiльш слухняний, поступливий.

Фактор F – стурбованiсть-безпека. Висока оцiнка за шкалою характеризує оптимiзм, жвавiсть, самовпевненiсть, низька - розважливiсть, обережнiсть i запобiгливiсть.

Фактор Н – боязкiсть-смiливiсть. Ця шкала вимiрює ступiнь комунiкабельностi дитини, так само як i фактор А. Але, якщо школяр з високою оцiнкою за фактором А товариський тому, що любить перебувати серед людей, то школяр з високою оцiнкою за фактором Н товариський тому, що легко i смiливо взаємодiє з людьми. Дитина з низькою оцiнкою за шкалою Н відчуває почуття незручностi i невпевненостi, уникає спiлкування, скупчення людей.

Серед методiв *математично-статистичної обробки даних* використано кореляцiйний аналіз (коефiцiєнт лiнiйної кореляцiї Пiрсона).

2.3. Характеристика вибiрки та органiзацiя емпiричної частини дослідження особливостей розвитку емоцiйного iнтелекту молодших школярiв.

Всього у дослідженнi взяло участь 50 осiб – учнiв другого та четвертого класiв першої школи м. Вiнниця, вiком вiд 7 до 10 рокiв; з них 25 осiб – дiвчатка, 25 осiб – хлопчики; 25 осiб – учнi другого класу, 25 осiб – учнi четвертого класу.

Емпiрична частина дослідження складається з таких послiдовних етапiв, а саме: а) узагальнення та опис методiв теоретичної частини дослідження;

б) апробацiя методик у пiлотному етапi дослідження;

в) комплектування методичного iнструментарiю для дiагностики емоцiйного iнтелекту молодших школярiв засобами психодiагностичних методик;

г) опис психодiагностичного iнструментарiю;

д) опис даних та отриманих результатiв за кожною з методик;

- є) проведення математично-статистичної обробки даних;
- ж) опис отриманих результатів методом матстатистики;
- з) опис наукової дискусії стосовно отриманих результатів дослідження та узагальнення результатів.

Висновки до другого розділу

Для вирішення поставлених завдань використано такі методи дослідження:

а) *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, інтерпретації – для узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження;

б) *емпіричні* – спостереження, бесіда, а також методики: «Оціни поведінку» (А. Венгер, в адаптації Т. Марцінківської, М. Митру) – для виявлення соціальних переживань молодшого школяра, здатності оцінювати поведінку за заданими моральними критеріями і нормами; «Домальовування: світ речей - світ людей - світ емоцій» (М. Нгуєн) – для виявлення емоційної орієнтації дитини (на світ речей/предметів або на світ людей/ взаємин); «Що – чому – як» (М. Нгуєн) – для виявлення міри готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї, рівень емоційного інтелекту; «Особистісний опитувальник (дитячий варіант) (Р. Кеттел);

в) *методи математично-статистичної обробки даних* – кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

РОЗДІЛ III.

ХІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.

3.1. Особливості соціальних переживань молодших школярів.

Особливості розвитку соціальних переживань молодших школярів було встановлено за результатами проведення методики «Оціни поведінку».

Таблиця 3.2.1

Розвиток соціальних переживань молодших школярів (n=25)

№	Назва групи	Підстави обґрунтування обраної оцінки					
		Зовнішні		Поведінкові		Проміжні	
1	2 клас	12	48%	9	36%	4	16%
2	4 клас	6	24%	11	44%	8	32%
3	хлопчики	8	32%	9	36%	8	32%
4	дівчата	10	40%	7	28%	8	32%

Соціальні переживання як форма емоційного відображення, як вияв ставлення особи до конкретної ситуації є тим актом психічної діяльності, який фіксує і відображає водночас цілісність теперішнього буття дитини. Як видно з таблиці 3.2.1, отримані результати свідчать про те, що за параметром віку (навчання у відповідному класі) виявлено такі особливості.

В учнів *другого класу* переважають зовнішні підстави в обґрунтуванні обраної оцінки (48 %). Тобто, для них важливим є зовнішній вигляд іншої особи. В інформаційному просторі, який створює картинка, дитини орієнтуються на найпростіші ознаки, які так би мовити кидаються в очі. Що можна пояснити

першим рівнем розуміння інформації (за А. Коваленко), коли особа орієнтується на зовнішні ознаки, розв'язуючи задачу «чув/не чув», бачив/не бачив». Дитина у виборі спирається та орієнтується на значущі для себе (тобто ті, які вже зафіксовані в її попередньому соціальному та особистому досвіді) індикатори інформації про нові ситуації і вибудовує свій так званий контекст, а далі – й текст. Зокрема, дитина виявляє свої симпатії/антипатії. На цьому рівні розуміння інформації, що представлена сюжетною картинкою, насамперед дитина вказує на зовнішній образ, який переважно ґрунтується на одязі (охайному, або – ні тощо). Йдеться про загальну привабливу зовнішність героя, як про «змістовну основу емпатійних процесів» (за Л. Журавльовою). У протоколах дослідження такий вибір дитиною зазвичай супроводжувався коментарями на кшталт «мені ця дівчинка подобається, вона симпатична» тощо.

У цьому випадку саме виявлено здібність молодших школярів оцінювати поведінку за своєрідними моральними критеріями/нормами, які виявляються і їхніх буденних соціальних переживаннях.

Поведінкові підстави обґрунтування (36%) та проміжні підстави в обґрунтуванні обраної оцінки (16 %) переважно свідчать про тенденцію у дітей цього віку до здібності, так би мовити, «вхоплювати» специфічність запропонованих образів на картинках. Тобто виокремлювати суперечність між зовнішнім первинним образом і смислами подій, які зображені на малюнках.

У групі *учнів четвертого класу* яскраво простежується тенденція до розрізнення антуражного і смислового, оскільки переважають поведінкові (44%) й проміжні (32%) підстави в обґрунтуванні обраної оцінки. Тобто наприкінці четвертого класу діти у більшості випадків здатні чітко виокремити смисли вчинків (позитивні/негативні) та середовищні характеристики, в якому конкретний вчинок здійснюється зображеною дитиною.

Отже, емоційна сфера дитини 10 років відображає її ставлення не лише до предметних ситуацій, подій та вчинків інших людей, які зображено на картках, а також емоційний стан самої дитини у формі переживань. Йдеться про

змістові, процесуальні властивості емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.

Поділ вибірки за критерієм статі свідчить про те, що група дівчаток переважно орієнтується на зовнішні підстави в обґрунтуванні обраної оцінки (40%). У групі хлопчиків результати майже рівномірно розподілено, де обґрунтуванні обраної оцінки є зовнішні підстави (32%), поведінкові (36%), проміжні (32%). Якщо їх порівняти з групою дівчат, то видно, що у дівчат переважають зовнішні підстави (40%), а у групі хлопчиків – поведінкові (36%) підстави в обґрунтуванні обраної ними оцінки події на картинках.

Це означає, що насамперед у хлопчиків не виявлено сталих переваг, щодо оцінювання ними поведінки героїв з карток. Водночас їхні вибори свідчать про вже сформований нормативний еталон, зразок, використовуючи який, спираючись на який хлопчики здатні були оцінити поведінку зображуваних дітей. Тобто хлопчики не лише знають, усвідомлюють нормативи поведінки, але й здатні їх застосовувати до мінливої дійсності.

Насамперед група хлопчиків є краще (порівняно з дівчатами) обізнаною в критеріях вчинку позитивного і негативного. Проте, як зазначають дослідники (М. Шпак, Л. Журавльова, Е. Носенко та ін.), у цьому віці таке знання не може ще існувати як реально діюче соціальне переживання, оскільки в реальній поведінці самої дитини такі знання ще не розвинені. Проте дитина може їх використовувати, хоча й дискретно, інколи ізольовано. Це призводить до того, що дитина за різних обставин може вдаватися до різних критеріїв оцінювання, особливо при оцінюванні своїх та чужих вчинків.

З усім тим, такі школярі здебільшого за сприятливого ближчого психолого-педагогічного оточення здатні використовувати, відтворювати, згадувати відповідні норми оцінки. Найкраще це відбувається за ситуації особистісної значущості подій, які зображено на картках, тобто коли конкретний вчинок персонажа з картки є подібним до минулого досвіду дитини. Таке оцінювання школярами сюжетних карток є динамічним, мінливими, оскільки зумовлюються не сформованими когнітивними детермінантами (знаннями про норми, ро-

звиненими оцінними нормами тощо), а персональним попереднім життєвим досвідом дитини (симпатіями/антипатіями та ін.), тобто тим, що є значущим у середовищній субкультурі дитини.

Окремо варто наголосити на особливостях так званої групи дітей з проміжними підставами в обґрунтуванні обраної оцінки (32 %) у групі четвертокласників. Критерій статі виявився не значущим, оскільки і в хлопців і в дівчат за цим параметром отримано подібні дані. Отже, критерій розвитку соціальної нормативності насамперед пов'язаний з віком молодших школярів. Чим більше вік, тим значущим стає цей показник. Тобто, з віком, такі діти набувають навичок соціально схвалюваної, продуктивної своєї поведінки і здатні за засвоєними нормативами до оцінювання поведінки інших.

Отримані дані свідчать, що діти першою чергою піддають оцінюванню зміст і смисли поведінки персонажа з малюнка. Вона також фіксують невідповідність смислі зображуваного і форми його подачі, що мало вияв у коментарях дітей, зауваженнях щодо не відповідності зовнішності засвоєній дитиною суспільній нормі. Учні четвертого класу мали вияви до перенесення позитивного вчинку на так званий неопозитивний вигляд героя, вдаючись до виправдовувань його зовнішності. Тим самим здійснюючи спробу дати цілісну позитивну характеристику картинці, не наслідившись чітко вказати на первинну суперечність, яку картка містить.

3.2. Особливості емоційних орієнтацій молодших школярів.

Особливості розвитку емоційних орієнтацій молодших школярів встановлено за результатами методики «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуен) застосовано для виявлення емоційних орієнтацій дитини (на світ речей, світ людей).

Таблиця 3.3.1

Особливості розвитку емоційної орієнтації молодших школярів (n=25)

№	Назва групи	Зміст зображуваного
---	-------------	---------------------

		Речі, тварини		Людина (схематична, статична)		Емоції, динаміка	
1	2 клас	12	48%	6	24%	7	28%
2	4 клас	6	24%	5	20%	14	56 %
3	хлопчики	8	32%	6	24%	11	44%
4	дівчата	10	40%	5	20%	10	40%

Емоційні орієнтації молодших школярів насамперед відбиваються особливості їхніх взаємовідносин з відповідним середовищем (родинним, освітнім та ін.). Як видно з таблиці 3.3.1, отримані результати свідчать про те, що за параметром віку (навчання у відповідному класі) виявлено такі особливості.

В учнів *другого класу* ієрархія емоційних орієнтацій має таку послідовність, а саме: речі, тварини (48%), людина (схематична, статична) (24%), емоції, динаміка (28%). Це означає, що виконуючи інструкцію діти фіксували суб'єктивне відображення вже відомих їм предметів та явищ довкілля, виявляючи суб'єктивне ставлення до них.

Так, в ієрархії емоційних орієнтацій *другокласників* визначальним є зображення речей і тварин (48%). Це свідчить про недостатність розвиненість їхньої емоційної сфери, як можливостей цілісного переживання дитиною свого ставлення до середовища, до самої себе.

Це підтверджує результати вітчизняних дослідників, про те, що в молодшому шкільному віці лише відбувається формування та розвиток засобів суб'єктивної емоційної виразності (міміка, жести, інтонування в мовленнєвій діяльності тощо). Можливо зображення тварин та речей свідчить про емоційну вразливість дитини цього віку, оскільки домальовування геометричних фігур супроводжувалося поясненнями дитини, чому саме вона малює той чи інший предмет. Загалом з'ясувалося, що зображені предмети або тварини є осо-

бистісно значущими, оскільки зафіксовані в попередньому досвіді дитини. Своєю чергою, дитина перебуває під яскравими враженням від взаємодії з ними.

За критерієм статі отримані результати є подібними стосовно розвитку емоційної орієнтації молодших школярів, оскільки ієрархія орієнтацій має однакову послідовність з незначними відмінностями у даних. А саме: у хлопців – емоції, динаміка (44%), речі, тварини (32%), людина (схематична, статична) (24%); у дівчат – емоції, динаміка (40%), речі, тварини (40%), людина (схематична, статична) (20%). Отже, ця тенденція свідчить про те, що відбувається розвиток у змісті емоційних орієнтацій молодших школярів, зокрема емоційного ставлення до середовища і конкретних людей, сприймання емоцій інших, розуміння емоційних станів своїх однолітків та дорослих.

Проте зображення людини схематичної, статичної також може свідчити про індивідуально-психологічні особливості нервової системи дитини, зокрема про особливості емоційної реактивності, емоційної стабільності, загального емоційного тону й особливості їхньої експресивності, зовнішньої вираженості.

Отже, значущим виявився критерій віку, тобто з віком у дітей молодших класів зазнає розвитку емоційна сфера, зокрема вміння виокремлювати, диференціювати емоції, здібності застосовувати їх у своєму досвіді, а також засвоєні норми і не норми їхнього вираження у взаємодії із соціальним довкіллям (родинним, сімейним, освітнім та ін.).

3.3. Особливості міри готовності дитини молодшого шкільного віку враховувати емоційний стан іншої особи.

Особливості розвитку міри готовності дитини молодшого шкільного віку враховувати емоційний стан іншої особи встановлено за результатами методики «Що – чому – як?» (М. Нгуен).

Таблиця 3.4.1

Особливості готовності дитини молодшого шкільного віку враховувати
емоційний стан іншої особи (n=25)

№	Назва групи	Рівень емоційної готовності					
		високий		середній		низький	
1	2 клас	8	32%	11	44%	6	24%
2	4 клас	6	24%	15	60%	4	16 %
3	хлопчики	3	12%	14	56%	8	32%
4	дівчата	9	36%	9	36%	7	28%

Отримані результати свідчать, що за критерієм віку в учнів *другого класу* виявлено 24 % дітей молодшого шкільного віку, які мають *низький рівень готовності* враховувати емоції, емоційні переживання, емоційні стани інших; в учнів *четвертого класу* – (16 %), в групі хлопчиків – (32 %), у групі дівчаток – (28 %). Це має вияв в окремих емоційних реакціях-відгуках на переживання інших людей з оточення. Також це може бути наслідком дискретної, нестійкої спрямованості дитини на іншого в силу різних обставин (об'єктивних і суб'єктивних). Така емпатійна позиція цих дітей свідчить про те, що вони мають здібності до співчуття, ідентифікування з тим, хто зазнає проблем, хто стає потерпілим у соціальній ситуації. При цьому така дитина здатна продукувати емоційні переживання з приводу цього нещастя, неблагополуччя, такої негативної життєвої пригоди.

У протоколах зафіксовано такі коментарі, які надавали діти: «коли хлопчик падає з велосипеда, то йому вочевидь, боляче», «в таких ситуаціях погано кепкувати, дражнитися, й сміятися, треба допомогти». В ході розмови з дитиною, про те, якби сам школяр потрапив у таку ситуацію, то як би він вчинив, дитина або не зразу давала відповідь, або ж відповідь була непевною, або взагалі дитина втрачала інтерес і значущість до досліджуваної ситуації.

Середній рівень *готовності* враховувати емоції, емоційні переживання, емоційні стани інших властивий учням четвертого класу (60 %), другого класу (44 %), хлопчикам (56 %), дівчатам (36 %). Отже, за критерієм віку ми спостерігаємо суттєве зростання та розвиток емпатійної готовності, співвідношення 40 % до 60%. Це свідчить про нормальність емоційного розвитку, в цілому розвитку емоційної сфери школярів. Діти виявляють навички співчуття, співпереживання, піклування про іншого. Завдяки навчанню, вихованню емоційна сфера дитини зазнає спрямованих змін, що має вияв в її особливостях. Діти набувають навичок, вмінь стримувати безпосередні прояви емоцій. Також формуються вміння вдавання, імітування емоційних станів з метою досягання своєї мети у спілкуванні з іншими.

Середній (помірний) рівень розвитку емпатії має вияв у здатності дітей розпізнавати емоційні стани людей із довкілля, розуміти їхні емоції, однак у них недостатньо розвиненим залишається прикладний, а точніше поведінково-діяльнісний аспект розвитку готовності до співучасті. При цьому ці школярі виявляються здібності співпереживання, співчуття. Вони усвідомлюють емоційні стани й переживання іншого. Це мало вияв в їхніх висловлюваннях, характеристиках міміки, підкреслювання експресії у виразах обличчя іншого.

Діти виявляють бажання, спрямованість, згоду допомогти потерпілому за умови її вимоги, або іншого стимулювання середовища (відповідати вимогам і правилам, яких дотримуються всі діти тощо). У відповідях на запитання стосовно того як би дитина вчинила у такій ситуації сама, найчастішими відповідями були такі: «мабуть, я б сказав одразу старшим і просив би їх допомогти», «звернувся б до сильнішого і впевненішого за себе, щоб гарантовано вплинути на ситуацію, покарати кривдників».

Емоційні та поведінкові реакції дітей свідчать про те, що вони мають навички співчуття потерпілому, проте мають недостатню готовність йому допомогти (чи сумніваючись у своїх силах, чи усвідомлюючи свою слабкість, не налаштованість на такий тип спілкування, або це може бути тимчасова, а не довготривала емоційна готовність до взаємодії у проблемних ситуаціях тощо).

Показники групи четвертого класу свідчать про те, що готовність до емпатії, співпереживань з віком зазнає суттєвого розвитку. Це можна пояснити накопиченням досвіду коректної соціальної взаємодії в родинному, освітньому середовищах, які створюють конструктивні ситуації в ході здійснення основних видів діяльності молодшого школяра: навчальній, учбовій, дозвіллевій, комунікативній та ін.

При цьому у групі дівчат показники міри розвиненості емпатійної готовності рівномірно розподілені високий і середній по (36%), низький рівень – (28%). Це можна пояснити тим, що *стать не є визначальним* критерієм розвитку емпатійної готовності, що також підтверджує результати досліджень зарубіжних вчених про некоректність тверджень щодо більшої розвиненості емоційної сфери жінок.

У групах з високим рівнем розвиненості емпатійної готовності встановлено певні тенденції. Зокрема, порівняння за *параметром віку*, тобто груп учнів другого та четвертого класів встановлено, що високий рівень готовності зменшується з 32% до 25%. Внаслідок чого у четвертому класі помірний (середній) розвиток емпатійної готовності є найбільш значущим (60%). Що також підтверджується зменшенням у цьому віці низького рівня емоційної готовності з 24% до 16%.

З усім тим, встановлено, що в групі дівчат значно вираженішим є високий рівень готовності до емпатії (36%), порівняно з цим же рівнем у хлопчиків (12%). Вони мають здатності до співчуття, розуміти та управляти емоціями інших людей.

У представників цієї групи розвинені вміння розпізнавати емоційні настрої та пов'язані з ними ті чи інші обставини соціального середовища (успіх/неуспіх, сприятливість/несприятливість умов середовища, які своєю чергою детермінують настрій; цінності субкультури як індикаторів того чи іншого соціального середовища, так зване зчитування правил та звичаєвих норм середовищ, учасниками яких є дитина тощо. Представники цієї групи можуть самостійно, вправно оцінювали емоційний стан іншої (потерпілої) людини,

оцінювати наявну соціальну ситуацію в цілому (спираючись на попередній емоційний та когнітивний досвід) й виробляти й пропонувати різні варіанти допомоги. При цьому ці учні не лише орієнтуються в теперішній оцінці ситуації, а й виявляють когнітивні здібності у процесі мисленнєвої перевірки своїх пропозицій вирішення проблеми. Інколи вдавалися навіть до прогнозування можливих варіантів стосовно подальшого розгортання сюжету. Така пізнавальна активність зумовлює продуктивну емоційну діяльність, спонукає до покращення соціального клімату, взаємин із значущим середовищем. Це спирається на вміння самоконтролю, саморегулювання емоційного настрою. Такі діти мають позитивну конструктивну спрямованість у комунікативній взаємодії, що має вияв у доброзичливості, запобіганні конфліктів, продукуванні шляхів швидкого їх розв'язання. Виявляють загальну емоційну готовність до активної соціальної взаємодії.

Отже, отримані результати за кількістю здобутих дитиною балів можна витлумачити як інтегральний показник рівня розвитку її емоційного інтелекту. Так, отримані дані дослідження свідчать, що більшість досліджуваних молодших школярів мають необхідний і достатній (нормативний) рівень розвитку емоційної готовності, що має вияв в емпатійних вміннях співпереживання, співчуття, співучасті. Вони можуть цілісно виявляти емпатійне ставлення до середовищ, представниками яких вони є. Проте, все ж таки, зважаючи і на отримані низькі результати готовності до емпатійної взаємодії можна зробити висновок проте, що все ж діагностовано психологічна емоційна готовність не є довготривалою, а отже процес її розвитку ще триває.

В інструкції для дітей дослідник наголошує, що: «Зараз я прочитаю вам розповідь. Ваше завдання: слухати уважно, а потім відповісти на мої запитання».

3.4. Особистісні особливості молодших школярів.

Особистісні особливості молодших школярів встановлено за результатами проведення методики «Особистісний опитувальник / дитячий варіант» (Р. Кеттелл).

З усієї методики було використано *чотири фактори А, Е, F, Н*, які дають змогу виявити соціально значущі особистісні риси дитини, наявність або відсутність емоційних бар'єрів у соціальній взаємодії.

Таблиця 3.5.1

Особистісні особливості молодших школярів (n=25=100%)

№	Назва групи	Фактори							
		А		Е		F		Н	
		висо-со-кий	низький	висо-со-кий	низький	ви-со-кий	Низь-кий озабо-чен	висо-кий	низь-кий
1	2 клас	20	36	36	48	24	36	32	68
2	4 клас	68	32	44	36	46	44	60	40
3	хлопчики	44	52	40	48	40	40	60	40
4	дівчата	56	32	48	44	48	52	48	52

Отримані результати свідчать, що за *критерієм віку*, зокрема в учнів *другого класу* за фактором А виявлено співвідношення замкнутість / комунікабельність як (20%) до (36%). Це означає, що другокласники мають вияви відгородженості, відособленості, закритості. Вони можуть перебувати у стані окремішності, емоційної холодності та відчуженості від середовища. Це може мати прояви у самотності, осібності у стосунках з ровесниками. Також це може свідчити про нерозвиненість їхніх комунікативних здібностей і навичок продуктивного спілкування у діловому навчальному (а ширше — освітньому) середо-

вищі. Вчені це також пов'язують з особливостями пролонгованої недостатньо нормативної адаптації до навчального процесу, шкільного середовища в цілому.

Водночас їм властива комунікабельність, відкритість у стосунках з дітьми, педагогами. Вони схильні до виявів товариської дружньої поведінки з іншими дітьми, можуть встановлювати продуктивні зв'язки між людьми – ровесниками, значущими іншими дорослими. Така міжособистісна взаємодія піддається суб'єктивним переживанням, тобто ці стосунки є особистісно значущими для другокласників. Це також спостерігається в характерних способах міжособистісного спілкування. Ці другокласники вже можуть вибудовувати взаємовпливи між однокласниками, з педагогами в процесі спільної навчальної діяльності та в дозвіллевій діяльності у спілкуванні. Вони справляють дітей, яким легко спілкуватися, вони ми переважно є ефективними у процесі виконання спільної справи. Вони здатні встановлювати нові продуктивні контакти, управляти взаєминами і/або спрямовувати їх у потрібному напрямку (позитивному/негативному).

Учні четвертого класу за фактором А показали високий рівень комунікабельності (68%) і низький – замкненість (32%). Це означає, що вони мають вміння до здійснення відкритих стосунків з ровесниками в освітньому, шкільному середовищі в цілому. У них до певної міри сформовані навички продуктивної міжособистісної взаємодії, переважної моральної поведінки в шкільному середовищі.

Вони прагнуть до взаємодії з ровесниками, люблять перебувати в середовищі людей. Комунікація, інтеракція з однолітками для них є цінною та суб'єктивно значущою. Можна стверджувати, що цей параметр свідчить про те, що у четверокласників розвинений емоційний інтелект. Це дає їм можливості виконувати лідерські, керівні, управлінські функції в як в малій групі найближчих однокласників, так би мовити у невеликій групі, так і в великій групі шкільного середовища. Ця особистісна ознака дитини може зумовлювати взаємовигідні вибори партнерів по спілкуванню. Така ситуація свідчить про

психологічну готовність дитини переходити на наступний етап онтогенетичного розвитку, в якому навчальна (учбова) діяльність як провідна в молодшому шкільному віці зміниться на діяльність спілкування з однолітками. Вона стане провідною діяльністю, в якій буде інтенсивно розвиватися психіка підлітка.

За параметром статі у хлопчиків переважає параметр замкнутість (52 %), що свідчить про їхню недостатню розвиненість комунікативних навичок. Проте отримані дані за параметром комунікабельність (56 %) свідчать, що ця властивість має потенціал розвитку.

Натомість у дівчат співвідношення замкнутість / комунікабельність як (32 %) до (56%), тобто їм більше властива відкритість у стосунках, спрямованість на інших, здібності продукувати ефективні соціальні контакти як з ровесниками, однолітками, так і зі значущими дорослими (педагогами, батьками тренерами та ін.)

За фактором Е – покірливість (48 %) / незалежність (36 %) у другокласників відносно подібна інтенсивність проявів. Переважання параметру покірливості (48 %) свідчить про те, що дітям властива поступливість, психологічна готовність підпорядковуватися зовнішнім впливам, скорятися вимогам, впливам, наказам як дорослих, так і ровесників. Це має вияв у поступливості у міжособистісній взаємодії, добровільній підлеглості, це так звані слухняні учні, що в крайньому своєму вияві може бути зумовлено тривожністю, переживанням невпевненості в своїх силах тощо. Такі діти уникають виконання управлінських ролей в дитячому колективі, здебільшого підкоряється іншим дітям, які задають тон у навчальній взаємодії.

Водночас за параметром «незалежність» (36 %) отримано близький показник до параметра «покірливість» (48 %). Це свідчить про те, що діти також потенційно здатні виявляти активність, наполегливість, демонструвати прояви сили волі, впертості у прагненнях досягнення меті, яка може бути відтермінована в часі. Другокласники мають потенціал долати наявні перешкоди. Проте, таке співвідношення отриманих даних, свідчить про те, що ці властивості можуть мати вияв дискретно, залежно від змісту комунікативних ситуацій: діяль-

ність на уроці, предметна спрямованість уроку – фізкультура, математика, мова тощо), дозвіллева діяльність, труднощі в комунікуванні або з ровесниками, або з групою ровесників (наприклад, за параметром віку (сташчі/менші), статі (хлопчики/дівчатка), соціального стану (робітники/безробітні) та ін.), або за всіма цими параметрами одразу.

В учнів четвертого класу встановлено подібне співвідношення параметрів, що свідчить про явну поступальність розвитку особистісних властивостей за цим параметром.

За параметром статі за фактором «Е» отримано такі дані. У групі хлопчиків співвідношення покірливість (48 %) / незалежність (40 %), у дівчаток — покірливість (44 %) / незалежність (48 %). Це означає, що за параметром статі суттєвих відмінностей не встановлено. Можна говорити лише про тенденції, а саме у хлопчиків переважає покірливість, показник якої близький до показника за цим параметром у дівчаток. Проте у дівчаток співвідношення покірливості/незалежності майже є подібними, в хлопчиків – така ж подібність, проте з більшим розривом. Тобто у дівчаток більша тенденція до самостійності, проявів своїх так званих свобод. Вони можуть виявляти лідерські стосунки, не підпадати одразу під впливи інших (нехай і значущих дорослих), також можуть бути самовпевненими, особливо у навчальній діяльності (якщо має успіхи за навчальними предметами). Іноді це може виявлятися у спілкуванні як самовпевненість, коли дівчинка намагається довести свою точку зору, наполягати на своїй точці зору.

У хлопчиків все ж ще переважає податливість, що виявляється у поступливості у спілкуванні, слухняності у спілкуванні з педагогами і батьками. Вони схильні уникати лідерських ролей у навчальній діяльності. Хоча потенційно вони можуть лідирувати у міжособистісній взаємодії у навчальному середовищі.

За фактором F стурбованість (36 %) / безпечність (24 %). Отже, за параметром віку – другокласники в цілому мають помірні показники зазначених параметрів. Проте, все ж першість посідає параметр стурбованості (36 %), що сві-

дчить про те, що їм властива поміркованість, схильність розмірковувати, обґрунтовувати свою точку зору. Це має вияв у їхній задумливості, стриманості, схильності до самоконтролю і розсудливості.

Невисока оцінка за параметром безпечності (24 %), свідчить про те, що лише в потенціалі у другокласників можливі прояви жвавості, оптимізму, самовпевненості, імпульсивності, балакучості, готовності до виявлення своїх почуттів.

У четверокласників за фактором F отримано дані – стурбованість (46 %) / безпечність (44 %). Це значно більший показник, ніж у другокласників (24 %). Тобто, з віком, молодші школярі стають більш схильними до жвавості, оптимізму, позитивного світосприймання, самовпевненості, життєрадісності, бадьорості, а також імпульсивності, балакучості, готовності до виявлення своїх почуттів, вірою у позитивне краще майбутнє.

З усім тим, і стурбованість також набула розвитку. Отже, поряд із вищезгаданими характеристиками, четвертокласникам залишаються властиві схильність до поміркованості, вміння обґрунтовувати свою точку зору, схильність до роздумів, стриманості, схильності до самоконтролю і розсудливості.

За критерієм статі за фактором F у хлопчиків отримано однакові дані — стурбованість (40 %) / безпечність (40 %), у дівчаток — стурбованість (48 %) / безпечність (52 %). Це свідчить про те, що властивості емоційного інтелекту насамперед зазнають розвитку у дівчаток, що має вияв у соціально-комунікативному контексті їхньої діяльності. Насамперед вони стають схильними до балакучості, виявлення своїх почуттів, безтурботності, імпульсивності, також схильні до веселощів, мають готовність до позитивної взаємодії з середовищем однолітків та значущих дорослих.

З усім тим, у хлопчиків однаковість показника, свідчить про перехідність, змішаність властивостей за цим фактором. Вони можуть однаково бути і задумливими і безтурботливими, балакучими і мовчазними, вірити у позитив і бути стурбованими і замкненими.

За фактором Н – боязкість / сміливість. Отримано дані про міру комунікабельності молодших школярів, що близько до фактору А. З усім тим, якщо молодший школяр з високою оцінкою за фактором А товариський тому, що любить перебувати серед людей, то молодший школяр з високою оцінкою за фактором Н товариський тому, що легко і сміливо взаємодіє з оточуючими людьми.

З'ясовано, що у другокласників за параметрами фактора «Н» виявлено такі результати: сором'язливість (68 %) / сміливість (32 %). Отже, цим школярам властиві нерішучість, уникання ризиків, відповідальності тощо. Ці діти виявляються себе невпевненими (тихий, голос, боїться піднімати руку на уроках, відповідати на уроках, не бере участі у позакласних заходах, уникає групову дозвілльєву діяльність та ін.). Такі молодші школярі переживають почуття незручності і невпевненості та прагнуть уникати міжособистісних стосунків, тривалого або нового спілкування з середовищем. Взагалі схильні уникати різних скупчень людей.

Результат за параметром сміливості (32 %) свідчить про те, що лише потенційно другокласники можуть виявляти навички продуктивної комунікації. Саме цей фактор свідчить про те, що другокласники ще не остаточно адаптувалися до шкільного середовища, і цей процес ще триває. І лише невеликий відсоток з них можуть легко і сміливо взаємодіяти з іншими людьми. Що своєю чергою, може свідчити про їхню соціальну обдарованість, і про розвиток емоційного інтелекту.

У четверокласників і в групі хлопчиків за параметрами фактора «Н» виявлено однакові результати: сором'язливість (40 %) / сміливість (60 %). Це свідчить про те, що з віком молодші школярі стають сміливішими, впевненішими. Їм починає подобатися шкільне навчальне середовище, в якому вони **сміливо взаємодіють з оточуючими** одноліткам та дорослими людьми. Вони можуть виявляти творчість як у міжособистісних стосунках, так в середовищі інших груп (навчального класу, спілкування у змішаних групах, у групах дозвілля тощо). Четвертокласники хлопчики схильні до ризикованих вчинків, ризикованої

поведінки можуть вдаватися до авантюризму заради досягнення поставленої мети, здобування різного роду зисків, схильності до авантюрної поведінки, оскільки ці молодші школярі можуть легко встановлювати продуктивні контакти з іншими, мають швидку позитивну реакцію на різні середовищні впливи, мають переважно граний настрій, природню кмітливість, їм властива ініціативність і такі діти здатні активно і заповзятливо діяти. У них динамічно розвивається емоційний інтелект (наприклад, вчинки Тома Сойера, Буратіно та ін.).

Водночас у групі дівчаток за параметрами фактора «Н» виявлено не однакові, проте близькі результати: сором'язливість (52 %) / сміливість (48 %). Таки розподіл даних дівчаток подібний до того, який отримано у них за фактором F. Це свідчить про перехідність, змішаність властивостей за цим фактором. Їхня поведінка однаково може бути авантюрною, пов'язаною з ризиками, вони можуть легко встановлювати знайомства, можуть бути заповзятливими й водночас сором'язливими, уникати скупчень людей. Можливо це залежить від типу, виду, якості, соціально-психологічних умов середовища, до якого залучається дівчинка. Чи, можливо, це перехідний етап у розвитку емоційного інтелекту школярок молодших класів.

3.5. Загальна характеристика емоційного інтелекту молодших школярів

Узагальнивши, результати за отриманими даними встановлено статистично значущі зв'язки між параметрами емоційного інтелекту молодших школярів за підрахунками r – коефіцієнта кореляції К. Пірсона. Так, по всій вибірці встановлено позитивні значущі зв'язки між показниками загального рівня розвитку емоційного інтелекту та комунікабельністю ($r= 0,56$, при $p<0,01$), незалежністю ($r= 0,51$, при $p<0,01$), лідерськими якостями ($r= 0,69$, при $p<0,01$) та сміливістю ($r=0,49$, при $p<0,05$), що в цілому перегукується з результатами інших дослідників та характеризує загальні закономірності розвитку емоційної сфери у молодшому шкільному віці.

З усім тим, встановлено особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, завдяки врахуванню параметрів віку та статі.

З'ясовано, що в групі **другокласників** існують значущі взаємозв'язки між розумінням емоцій, що має вияв в їхньому орієнтуванні насамперед на зовнішні ознаки середовищних явищ ($r=0,79$, при $p<0,05$), оскільки для них є важливим зовнішні параметри явища, коли другокласник насамперед орієнтується на найпростіші яскравіші для нього ознаки. Що підтверджує значущий зв'язок зовнішніх орієнтацій та орієнтацій на речі та тварини ($r=0,58$, при $p<0,01$), при цьому готовність дитини враховувати емоційний стан іншої особи має вияв на помірному рівні, що пов'язано з її замкненістю ($r=0,61$, при $p<0,05$), покірливістю ($r=0,47$, при $p<0,05$), помірними лідерськими рисами ($r=0,52$, при $p<0,05$) та боязкістю ($r=0,45$, при $p<0,05$).

З'ясовано, що в групі **четвертокласників** існують значущі взаємозв'язки між розумінням емоцій, що має вияв в їхньому орієнтуванні насамперед на поведінкові ознаки середовищних явищ ($r=0,66$, при $p<0,05$), й саме для них є важливими в емоційні орієнтації саме емоції, які продукує середовище ($r=0,78$, при $p<0,05$). При когнітивній обробці емоційної інформації четвертокласники демонструють помірну готовність враховувати емоційний стан іншої особи ($r=0,61$, при $p<0,01$), що пов'язано також з лідерськими рисами їхньої особистості ($r=0,54$, при $p<0,05$). Своєрідність особистісних особливостей молодших школярів зумовлюється прямими значущими зв'язками комунікабельності та сміливості ($r=0,60$, при $p<0,05$), сміливості та експресивності ($r=0,74$, при $p<0,05$), незалежності ($r=0,51$, при $p<0,05$), лідерства ($r=0,45$, при $p<0,05$), сміливості ($r=0,54$, при $p<0,05$).

У групі **дівчат також** існують своєрідні значущі взаємозв'язки між розумінням емоцій, що має вияв в їхньому орієнтуванні насамперед на зовнішні ознаки середовищних явищ ($r=0,68$, при $p<0,05$), що є подібною тенденцією до групи другокласників. З усім тим, їм також високий ($r=0,48$, при $p<0,01$), та середній ($r=0,61$, при $p<0,05$), рівні готовності враховувати емоційний стан іншої людини. Це пов'язано з особистісними особливостями комунікативності і за-

мкненості ($r=0,50$, при $p<0,05$), незалежності і покірливості ($r=0,50$, при $p<0,05$), безпечності і стурбованості ($r=0,58$, при $p<0,05$), ініціативності ($r=0,61$, при $p<0,05$).

У групі хлопців також встановлено особливі значущі взаємозв'язки між розумінням емоцій, що має вияв в їхньому орієнтуванні насамперед на поведінкові ознаки середовищних явищ ($r=0,81$, при $p<0,05$). Це своєю чергою пов'язано з емоційними орієнтаціями ні речі, тварини ($r=0,54$, при $p<0,05$), емоції інших ($r=0,57$, при $p<0,05$). Помірний рівень готовності хлопчиків до врахування емоційного стану інших осіб пов'язаний насамперед з їхньою комунікативністю ($r=0,81$, при $p<0,05$), незалежністю ($r=0,45$, при $p<0,05$), покірливістю ($r=0,50$, при $p<0,05$), лідерськими рисами ($r=0,65$, при $p<0,05$) та сміливістю ($r=0,53$, при $p<0,01$).

3.6. Рекомендації для педагогів стосовно психолого-педагогічного супроводу емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Рекомендації для педагогів стосовно психолого-педагогічного супроводу емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку у навчальній та позанавчальній діяльності в освітньому процесі початкового навчального закладу ґрунтуються на результатах проведеного дослідження щодо особливості емоційного інтелекту молодших школярів.

Насамперед, розвиток емоційного інтелекту відбувається у таких видах діяльності: освітній (тип навчального закладу), навчальній (педагогічна технологія навчання), дозвіллевій – спілкування з однолітками у різних видах позакласної роботи (наприклад, гуртки), іншій діяльності (навчання на подовженому дні), активності (поведінка на перервах та ін.).

Відомо, що в молодшому шкільному віці учбова діяльність є провідною, оскільки саме в ній відбувається психічний розвиток дитини. З усім тим, навчальна діяльність, як безпосередня (а в останні три роки вже складно опосередкована) взаємодія педагога й учня залежить від емоційного складника внаслідок

чого у дитини формується або ні бажання вчитися, зазнають розвитку пізнавальні інтереси, емоційний інтелект зокрема.

Дослідники наголошують на значущості залучення емоцій до навчальної діяльності, стверджуючи, що саме «емоції є одним із ключових, фактично незамінних факторів у тих змінах поведінки або її результатів, які ми називаються наслідком, емоції людини надзвичайно важливі для самого існування живого організму і взагалі не заслуговують на протиставлення розуму (Майер, 1997).

Тому в роботі з молодшими школярами варто послуговуватися загальними закономірностями розвитку емоційної сфери в цьому віці, а також зважати на встановлені нами особливості розвитку емоційного інтелекту залежно від критеріїв статі та віку.

Висновки до третього розділу

У результаті емпіричного дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту молодших школярів встановлено закономірності та особливості цього процесу за критеріями віку (другокласники та четвертокласники) та статі (хлопчики, дівчата).

Зокрема, за зазначеними критеріями встановлено особливості розвитку соціальних переживань молодших школярів; особливості розвитку емоційних орієнтацій молодших школярів; особливості розвитку міри готовності дитини молодшого шкільного віку враховувати емоційний стан іншої особи; особливі особливості молодших школярів.

Встановлено загальну характеристику розвитку емоційного інтелекту молодших школярів та запропоновано короткі рекомендації для педагогів стосовно психолого-педагогічного супроводу розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі здійснено теоретико-методологічне узагальнення результатів дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, що дає підстави сформулювати такі висновки:

1. У сучасній науці у змісті емоційного інтелекту серед основних підходів його дослідження йдеться про емоційний інтелект:

а) як здібність, тобто як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння, управління власними емоціями, їхнім вираженням, управління емоціями інших осіб (Дж. Мейєр, Д. Карузо, П. Селовей);

б) як інтегративну здатність, тобто сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій й управління ними, а також знань, навичок, стратегій інтелектуальної діяльності, яка пов'язана з обробкою, перетворення емоційної інформації; емоційна креативність, тобто розвиток нових ефективних, автентичних емоційних реакцій (Дж. Еверілла, М. Шпак);

в) як поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик (Р. Бар-Он, Д. Гоулман).

У нашому дослідженні ми спираємося на системний підхід, в контексті якого *емоційний інтелект* трактується як *інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії й спілкування.*

До *структури емоційного інтелекту* дітей молодшого шкільного віку входять такі складники: соціальні переживання (як здатність усвідомлювати та оцінювати поведінку іншого); готовність дитини враховувати емоційний стан іншої людини, особистісні особливості.

2. Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: а) *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, інтерпретації – для узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження; б) *емпіричні* – спостереження, бесіда, а також методики: «Оціни поведінку» (А. Венгер, в адаптації Т. Марцінківської, М. Митру) – для виявлення соціальних переживань молодшого школяра, здатності оцінювати поведінку за заданими моральними критеріями і нормами; «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн) – для виявлення емоційної орієнтації дитини (на світ речей/предметів або на світ людей/ взаємин); «Що – чому – як» (М. Нгуєн) – для виявлення міри готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї, рівень емоційного інтелекту; «Особистісний опитувальник (дитячий варіант) (Р. Кеттел); в) *методи математично-статистичної обробки даних* – кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

3. Встановлено особливості емоційного інтелекту за параметрами соціальних переживань (як здатність усвідомлювати та оцінювати поведінку іншого); готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини та особистісними властивостями.

Зокрема, за параметром *особистісні особливості* свідчать, що за *критерієм віку, учні другого класу* більшою мірою схильні перебувати у стані окремішності, відчуженості від середовища, що може свідчити про нерозвиненість їхніх комунікативних здібностей і навичок продуктивного спілкування; вони схильні до виявів товариської дружньої поведінки з іншими дітьми, можуть встановлювати продуктивні зв'язки між людьми – ровесниками, значущими іншими дорослими. Ці властивості можуть мати вияв дискретно, залежно

від змісту комунікативних ситуацій: діяльність на уроці, предметна спрямованість уроку, дозвіллева діяльність, труднощі в комунікуванні з ровесниками тощо

В учнів четвертого класу наявні вміння до здійснення відкритих стосунків з ровесниками в освітньому, шкільному середовищі в цілому, вони **сміливо взаємодіють з оточуючими** однолітками та дорослими людьми. У них до певної міри сформовані навички продуктивної міжособистісної взаємодії, переважної моральної поведінки в шкільному середовищі. Комунікація, інтерація з однолітками для них є цінною та суб'єктивно значущою. Можна стверджувати, що цей параметр свідчить про те, що у четверокласників розвинений емоційний інтелект.

За критерієм **статі у хлопчиків** переважає недостатня розвиненість комунікативних навичок, ніж у дівчаток; вони можуть однаково бути і задумливими і безтурботливими, балакучими і мовчазними, вірити у позитив і бути стурбованими і замкненими. Властивості емоційного інтелекту більшого зазнають розвитку **у дівчаток**, що має вияв у соціально-комунікативному контексті їхньої діяльності. Насамперед, вони стають схильними до балакучості, виявлення своїх почуттів, мають готовність до позитивної взаємодії з середовищем однолітків та значущих дорослих.

3. Встановлено, що загальний рівень розвитку емоційного інтелекту молодших школярів насамперед пов'язаний з їхньою комунікабельністю, незалежністю, лідерськими рисами та сміливістю, що є загальними закономірностями розвитку емоційної сфери в цьому віці.

З усім тим, встановлено особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, завдяки врахуванню параметрів віку та статі.

З'ясовано, що в групі **другокласників** емоційний інтелект насамперед пов'язаний з орієнтуванням дитини на зовнішні ознаки середовищних явищ (речей і тварини); готовність дитини враховувати емоційний стан іншої особи пов'язаний з її замкненістю, покірливістю, помірними лідерськими рисами та боязкістю.

З'ясовано, що в групі **четвертокласників** емоційний інтелект насамперед пов'язаний з орієнтуванням дитини насамперед на поведінкові ознаки середовищних явищ (саме емоції, які продукує середовище); їм властива помірна готовність враховувати емоційний стан іншої особи, що пов'язано з їхніми лідерськими рисами, комунікабельністю, сміливістю, незалежністю, сміливістю.

У групі **дівчат** емоційний інтелект насамперед пов'язаний з орієнтуванням дитини насамперед на зовнішні ознаки середовищних явищ, що є подібною тенденцією до групи другокласників. З усім тим, їм властива помірна готовність враховувати емоційний стан іншої людини. Це пов'язано з особистісними особливостями комунікативності і замкненості, незалежності і покірливості, безпечності і стурбованості, ініціативності.

У групі **хлопців** емоційний інтелект насамперед пов'язаний з орієнтуванням дитини насамперед на поведінкові ознаки середовищних явищ (на речі, тварини та емоції інших). Помірний рівень готовності хлопчиків до врахування емоційного стану інших осіб пов'язаний з їхньою комунікативністю, незалежністю, покірливістю, лідерськими рисами та сміливістю.

Перспективами подальших досліджень може стати з'ясування проявів емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку у різних видах діяльності (навчальній, дозвіллевій), а також у діяльності спілкування з ровесниками, у спілкуванні з дорослими, у спілкуванні сталих і динамічних сталих групах та інших.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту, 2008. – С. 20–23.
2. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – Київ: Радянська школа, 1980. – 144 с.

3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. – Київ: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія, 1996. – № 3 (12). – С. 26–33.
5. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих начальних закладах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.В. Бреус; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. - Київ, 2015. - 20 с.
6. Бурдукало М. М. Розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку засобами медіапсихології. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Burdukalo_MM_Rozvytok_emotsijnogo_intelektu_u_ditej.pdf
7. Васильківський І. П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній науці / І. П. Васильківський // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України, 2017. – С.28-34.
8. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія/О.І. Власова - К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
9. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 560 с.
10. Дерев'янка С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навчально-методичний посібник / С. П. Дерев'янка. – Чернігів : видавець «Лозовий В. М.», 2016. – 321 с.
11. Дерев'янка С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С. П. Дерев'янка // Соціальна психологія, 2008. - № 1. - С. 96-104.

12. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С.П. Дерев'янка; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – Київ, 2009. - 20 с
13. Дерев'янка С. П. Потенціальні можливості складових емоційного інтелекту / С. П. Дерев'янка // Наука і освіта, 2007. - № 8-9. - С. 45-48.
14. Дерев'янка С. П. Розуміння емоцій як раціональний компонент емоційного інтелекту / С. П. Дерев'янка // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. - Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. - Вип. 94. - Т. 1. - С. 144-148.
15. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л.П. Журавльова // Соціальна психологія, 2008. - № 5(31). - С. 39-46.
16. Журавльова Л. П. Онтогенетична динаміка емоційних механізмів емпатії / Л. П. Журавльова // Наука і освіта, 2009. – № 9. - С. 30-34.
17. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія / Л. П. Журавльова. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. - 328 с.
18. Журавльова Л. П. Родина як вагомий культурогенний фактор актуалізації та розвитку емпатії особистості / Л. П. Журавльова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. - Київ, 2008. - Т. 10. - Вип. 8. - С. 225-231.
19. Забаровська С. М. Програма тренінгу емоційної компетентності для практичних психологів / С. М. Забаровська » Практична психологія та соціальна робота, 2013. – № 9. С. 47–59.
20. Заброцький М.М. Вікова психологія: навч. посіб. / М. М. Заброцький. - Київ: МАУП, 1998. - 92 с.
21. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко / [за заг. ред. акад. С.Д. Максименка]. - Київ: Форум, 2000. - 543 с.

- 22.Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посіб. / С. С. Занюк. - Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету ім. Л. Українки, 1997. - 180 с.
- 23.Зарицька // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. - Київ, 2010. - Т. XII. - Ч. 7. - С. 185-197.
- 24.Зарицька В. В. Емоційний інтелект: актуальність проблеми / В. В. Зарицька // Вісник ХНПУ ім. Сковороди. Психологія. - Х. : ХНПТУ, 2008. - Вип. 24. - С. 56-65.
- 25.Зарицька В. В. Розуміння особистістю власних емоцій / В. В. Зарицька // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. - Київ: Главник, 2008. - Т. X. - Ч. 5. - С. 208-217.
- 26.Зарицька В. В. Розуміння особистістю емоцій інших в структурі емоційного інтелекту / В.В. Зарицька // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. - Київ, 2010. - Т. XII. - Ч. 6. - С. 154-160.
- 27.Зарицька В. В. Соціальні передумови розвитку емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка). - Київ, 2007. - Т. IX. - Ч. 6. - С. 154-160.
- 28.Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій у структурі емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. - 2010. - Т. 15. - Вип. 9. - С. 43-52.
- 29.Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В. В.Зарицька // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. - Х. : ХНПУ, 2010. - Вип. 35. - С. 66-77.

- 30.Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту У контексті професійної підготовки: монографія / В. В. Зарицька. - Запоріжжя: КПУ, 2010. - 303 с.
- 31.Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. Вісник ХНПУ. 2014. № 49. С. 42-51.
- 32.Засекіна Л. В. Особливості функціонування інтелектуальних структур у процесі розв'язання творчих задач / Л. В. Засекіна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія, психологія, педагогіка, 2005. - № 3 (15). - С. 21-28.
- 33.Кас'янова С.Б. Роль емоційного інтелекту в розвитку лідерських якостей особистості: Психологічні перспективи. Луцьк, 2018. – 118-130.
- 34.Калошин В. Ф. Емоційний інтелект - головний показник ефективності використання людських ресурсів / В.Ф. Калошин / Практична психологія та соціальна робота, 2008. - № 4. - С. 54-63.
- 35.Калошин В. Емоційний інтелект: сутність, необхідність, підхід до визначення / В. Калошин // Управління школою, 2007. - № 33. - С. 2-16.
- 36.Кириленко Т.С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, та методичні прийоми / Т. С. Кириленко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. - Київ, 2007. - Вип. 27-28. - С. 30-32.
- 37.Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т. С. Кириленко. - Київ: Либідь, 2007. - 256 с.
- 38.Клейман П. Психологія 101. Факти, теорія, статистика, тести й таке інше : [усе про емоції, мислення, характер, звички, поведінку] / Пол Клейнман ; [пер. з англ. Ю. Кузьменко]. - 2-ге вид. - Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. – 240 с.
- 39.Кліпкова О. І. Взаємозв'язок понять «емоційний інтелект» та «креативність»: аспект формування / О. І. Кліпкова // Економіка і суспільство. – 2018. – Вип.14. – С. 46-48.

- 40.Клименко В. В. Психологія творчості : [навч. посіб.] / В. В. Клименко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
- 41.Климентова О. В. Вербальна сугестія та емоції (на матеріалі українських молитов) : монографія / Климентова О. В. ; Ін-т філології Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. - Київ: Карбон ЛТД, 2012. - 320 с.
- 42.Клочко А.О. Розвиток емоційного інтелекту у менеджерів освітніх організацій: зв'язок із соціально-демографічними та організаційно-професійними чинниками /А. О. Клочко // Організаційна психологія. Економічна психологія. - 2019. - №1(16). - С.54-63.
- 43.Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. – Київ: Міленіум, 2004 – 265 с.
- 44.Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. - Київ: Геропринт, 1999. - 184 с.
- 45.Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Коврига; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - Київ, 2003. - 20 с.
- 46.Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.М. Коган; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. - К., 2005. - 20 с.
- 47.Кодлюк Я. П. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності / Я. П. Кодлюк // Початкова школа. - 2013. - № 1. - С. 6-9.
- 48.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. - Київ: «К.І.С.», 2004. - 112 с.
- 49.Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистост (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. - Київ: Освіта, 1993. 255 с.
- 50.Кульчицька О. І. Почуття та емоції в розвитку особистості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина, 2007. - № 1. – С. 3-16.
- 51.Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики / Я.М. Куценко// Проблеми сучасної психології. - 2011. -№ 14, С. 32-38.

- 52.Лящ О. Фактори розвитку емоційного інтелекту в сучасних підлітків / О. Лящ // Психологічні перспективи. - 2008. - № 12. - С. 49-59.
- 53.Макарова І. І. Передумови формування та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів / І. І. Макарова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. - 2014. - Вип 2 (1). - С. 225-229.
- 54.Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. - Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. - 240 с.
- 55.Максименко Ю. Б. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Ю. Б. Максименко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.181-186.
- 56.Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів: дис. . канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Іванівна Маляр. - Київ, 2015. – 279 с.
- 57.Марусинець М. М. Процесійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія / М. М. Марусинець. - Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. - 420 с.
- 58.Марченко А. О. Поняття емоційного інтелекту: теоретико-психологічні підходи, дефініції і структура / А. О. Марченко // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – №. 1. – С. 172-175.
- 59.Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч. метод. посіб. / І. М. Матійків. - Київ: Педагогічна думка, 2012. - 112 с.
- 60.Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. В. Милославська; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. - Харків, 2011. 20 с.
- 62.Могіляста С. М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості / С. М. Могіляста // Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості. 2018. Вип. 14. Том VI. С. 362-369.
- 63.Моліцька М. Терапевтичні казки / М. Моліцька; пер. з пол. О. Мандрика. - Львів: Свічадо, 2010. - 200 с.

- 64.Моляко В. О. Актуальні соціально – психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – 1998.– № 1. – С. 3-5.
- 65.Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е.Л. Носенко, Н. В. Коврига. - Київ: Вища школа, 2003. - 126 с.
- 66.Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Л. Носенко // Психологія і суспільство, 2004. - № 4. - С. 95-109.
- 67.Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини: монографія / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. - Дніпропетровськ: Інновація, 2011. - 178 с.
- 68.Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. - Київ: Либідь, 1999. - 536 с.
- 69.Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ ім.. В. Гнатюка, 2009. – 414 с.
- 70.Рогаль Н. І. Батьківське ставлення як чинник конфліктної поведінки дівчат-підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : [спец.] 19.00.05 "Соц. психологія; психологія соц. роботи" / Н. І. Рогаль ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Київ, 2016. — 17 с.
- 71.Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. Ефективна економіка, 2017. № 5.
- 72.Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості / О. М. Собченко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. –№ 4. – С. 84-87.
73. Роменець В. Психологія творчості : навч. посібн. / В. Роменець. –Київ : Либідь, 2004. – 288 с.
- 74.Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія / М. М. Шпак. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 372 с.

- 75.Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] / Сергиенко Е. А., Ветрова И.И. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - N 6(8). - URL: <http://psystudy.ru>..
- 76.Программа развития эмоционального интеллекта младших школьников "Green Emotion" ("Зеленая эмоция") / С. В. Пашкевич // Первое сентября. – 2013. - № 14. – 43 с. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/616025/>
- 77.Яблонська Х. Як прокачати емоційний інтелект, щоб спілкуватися з колегами результативно [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dou.ua/lenta/articles/how-to-develop-eq/>.
- 78.Mower O. H. Learning theory and behavior / O.H. Mower. - New York: John Wiley, 1960. - 555 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

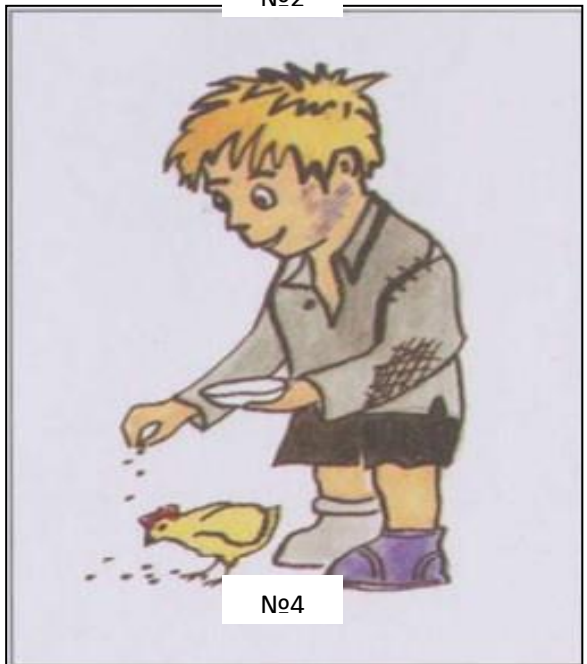
Стимульний матеріал. Методика «Оціни поведінку»

№1



№3

№2



№4



№5



№7

№6



№8

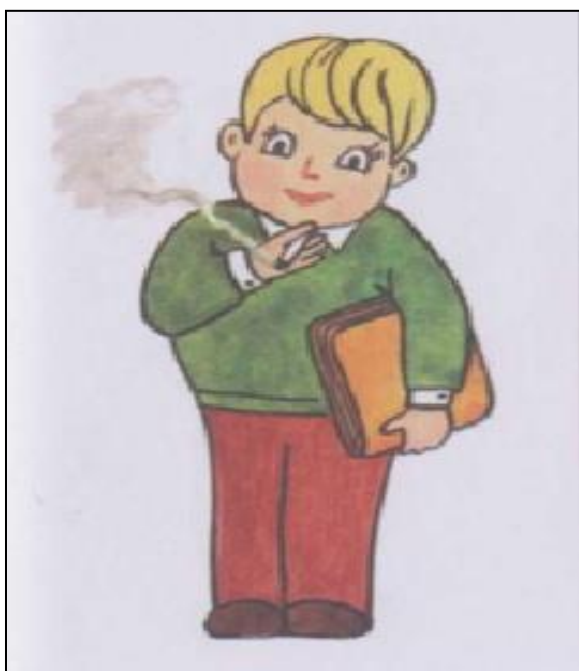


Схема протоколу. Методика «Оціни поведінку»

Ім'я дитини _____		
Вік _____		
Дата обстеження _____		
№ малюнка	Оцінка (-, 0, +)	Підстави обґрунтування обраної оцінки (зовнішні, поведінкові, проміжні)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
Інтерпретація результатів:		