

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

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу, 631 групи

спеціальності 013 «Початкова освіта»

Волинюк Катерина Іванівна

Керівник: канд. пед. наук, доц. Піц І. І.

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С. З.

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами арт-технології	7
1.1. Розвиток емоційного інтелекту як психолого-педагогічна проблема	7
1.2. Сутнісні характеристики поняття «емоційний інтелект»	22
1.3. Специфіка розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи	28
1.4. Арт-технологія як засіб розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку	37
Висновки до першого розділу	45
Розділ 2. Організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами арт-технології	48
2.1. Констатувальне дослідження рівнів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи	48
2.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами арт-технології	56
2.2.1. Створення спеціального креативного середовища для розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій	56
2.2.2. Побудова освітнього процесу початкової школи з обов'язковим включенням арт-технологій до різних навчальних дисциплін з метою розвитку емоційного інтелекту молодших школярів	58
2.2.3. Готовність вчителів початкових класів до використання арт-технологій як засобу розвитку емоційного інтелекту	65
Висновки до другого розділу	68
Висновки	70
Список використаних джерел	74
Додатки	83

ВСТУП

Актуальність дослідження. Складність і багатогранність функціонування сьогочасного суспільства, як динамічного соціального організму, зростання його системних змін обумовлюють потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту особистості з метою результативної соціальної адаптації та благополучної самореалізації. Саме тому зростає науково-педагогічна зацікавленість цією проблемою.

Емоційний інтелект вважають однією з базових складових у досягненні успіху в житті та відчуття щастя у дитини. Якщо протягом ХХ ст. для навчання цінним був логічний інтелект, то у ХХІ ст., коли процес глобалізації обіймає всі площини життя людини, актуальним стає емоційний інтелект та інші форми практичного і творчого інтелекту, які з ним пов'язані. Використання засобів арт-технології надає перспективу розкрити творчий потенціал кожного учня, відшукати ресурс для подальшого розвитку особистості та відновити емоційну рівновагу.

Упродовж останніх десятиліть концепція емоційного інтелекту віднайшла своє місце в багатьох розвідках психолого-педагогічної науки.

Емоційні переживання у даній концепції вчені розглядають як особливий «тип знань», якими оперує емоційний інтелект. Згідно з результатами відповідних експериментів, цінність регулятивно-адаптивних функцій даного виду інтелекту безумовно зростає разом із збільшенням емоційних навантажень на психіку дитини у сучасному світі. Саме тому розвиток емоційного інтелекту підростаючого покоління є надзвичайно актуальною психолого-педагогічною проблемою. Першочергової актуальності дана проблема набуває у молодшому шкільному віці, коли відбувається формування змістових основ спрямованості особистості дитини посередництвом її рефлексивного ціннісно-орієнтаційного самовизначення, визначальним чинником якого є емоційні почуття. Загальновідомо, що даний процес забезпечується емоційним інтелектом.

Планомірне удосконалення емоційної компетентності учнів молодшого шкільного віку лежить в основі їх соціальних взаємовідносин та емоційних почувань. Розвиток особистості дитини в даний період характеризується виникненням суспільних мотивів діяльності, розвитком основи Я-концепції і довільністю поведінки. У цей час інтенсивно розвиваються естетичні, моральні, інтелектуальні почування.

Результативним засобом розвитку емоційного інтелекту повинні бути методи арт-технології, оскільки ключовим психологічним змістом її функціонування є рефлексивне осмислення суб'єктом власних проблемних емоційних почуттів, які втіленні у художньо-символічні форми.

Стан досліджуваної проблеми. В основу концепції емоційного інтелекту покладено наукові дослідження, які присвячені висвітленню, насамперед: місцю і ролі емоцій у когнітивних процесах (зокрема праці таких вчених як В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо, Н. Грог та ін.); взаємозв'язкам емоційних та розумових процесів (праці Л. Виготського, В. Вілюнаса, С. Максименко, С. Рубінштейна, та ін.); функціональній синергії емоцій та розуму у процесі регуляції діяльності та спілкування людини (дослідження Л. Аболіна, О. Айгунової, І. Андрєєвої, Л. Анциферової, Т. Березовської, М. Васильєва, О. Власова, Є. Власової, Г. Гондарєвої, Ю. Давидова, Д. Карузо, О. Леонтєва, О. Тихомирова, А. Чоботар та ін.); усвідомленню та розумінню особистістю своїх емоцій, когнітивної та предикативної емпатії (дослідження І. Андрєєвої, П. Анохіна, М. Дмитрієвої, Є. Ільїна, Є. Карпенко, М. Кузнецова, Л. Новікової, Є. Рибалко, О. Саннікової, С. Симоненко, К. Ушинського, Я. Чебикіна та ін.); соціально-адаптаційному потенціалу емоційного інтелекту (наукові роботи Р. Бар-Он, М. Бреккет, С. Дерев'янка, Н. Ковриги). Досліджено окремі аспекти емоційно-інтелектуального розвитку особистості учнів початкової школи (праці Т. Березовської, Г. Кошляня, Л. Новікової, Т. Пашко, Г. Юсупової та ін.).

Аналіз наукових джерел підтверджує відсутність розвідки емоційного інтелекту у розрізі його розвитку засобами арт-технологій та перспективи її

використання у освітньому процесі початкової школи. Бракує також методично аргументованої програми планомірного розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Все вищезазначене зумовлює актуальність теми дослідження «Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів засобами арт-технології».

Мета дослідження – дослідити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами арт-технології.

Задачі дослідження

- проаналізувати теоретичні засади розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами арт-технології в психолого-педагогічній літературі;
- конкретизувати сутність, зміст та специфіку розвитку емоційного інтелекту молодших школярів;
- дослідити рівень сформованості емоційного інтелекту учнів початкової школи;
- обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами арт-технології.

Об'єкт дослідження – розвиток емоційного інтелекту молодших школярів.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами арт-технології.

Методи дослідження. З теоретичних методів дослідження нами були використані аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, порівняння, класифікацію, систематизацію, узагальнення, що дало нам змогу проаналізувати стан розробки проблеми дослідження, уточнити зміст, структуру та специфіку розвитку емоційного інтелекту молодших школярів; з *емпіричних*: вивчення педагогічного досвіду, спостереження, анкетування, тестування, опитування; з *методів обробки результатів дослідження*: методи групування, статистичні методи.

Теоретичне вагомість дослідження. Уточнено сутність понять «емоційний інтелект», «розвиток емоційного інтелекту», систематизовано теоретичні підходи до розв'язання проблеми.

Практичне значення роботи: проведене емпіричне дослідження дало змогу визначити проблеми в побудові процесу розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів арт-педагогічними засобами. Результати дослідження можуть використовувати вчителі початкових класів та студенти у процесі проходження педагогічної практики при організації освітнього процесу в початкових класах.

Структура дослідження. Магістерська робота містить вступ, два розділи, висновки до кожного з розділів, загальні висновки, список використаних джерел та додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ

1.1. Розвиток емоційного інтелекту як психолого-педагогічна проблема

Безапеляційним є той факт, що емоційна сфера особистості є суттю її життєдіяльності, оскільки тільки тоді існуюча дійсність набуває для людини сенсу, коли вона опосередковується її емоціями. Тому не дивно, що проблема емоцій є актуальною протягом усієї її історії. Ще задовго до того, як емоції виокремилися предметом психолого-педагогічного дослідження, ними здавна цікавилися стародавні мислителі, які цікавились природою особистості людини та особливостями її діяльності і зробили певні висновки, що пов'язані з емоціями. За тисячолітній фазис існування науки, емоційне життя людини здобуло наукове висвітлення у багатьох наукових напрямках.

На часі, інтерес до питань емоційного життя людини у науковців не спадає. Вільно можна погодитись з вченим К.Ізардом, що в психолого-педагогічній науці проблема емоцій за останні 20 років отримала багато нових фактів та теоретичних розробок, що можна з впевненістю говорити про переверот у даному напрямку.

Поняття «емоційний інтелект» було запропоновано науковцями Джоном Майером та Пітером Саловесем (1990 р.), проте ідея набула поширення у праці психолога та журналіста Даніеля Гоулмана у 1995 р. Науковці-дослідники даної проблеми стверджують, що серед всіх психічних явищ, що були ідентифікованими наприкінці ХХ ст., важко знайти ще такий феномен, який привабив би до себе таку пильну увагу вчених, як емоційний інтелект.

Початки осмислення емоційного інтелекту як чиннику гармонізації особистості людини сягають ще часів Античності, коли дослідження проблеми взаємозв'язку інтелекту та почуттів мали місце у виключно межах

філософських знань. Саме філософи Античного світу притримувалися думки про поділ душі на три компоненти, а саме: жаданий, пристрасний і розумовий. На думку Платона, «розумові задоволення і страждання це чисті, вищі, які аж ніяк не пов'язані з нижчими, тими, які виходять із задоволення потреб організму» [76, с.58]. Отож, з давніх часів відбувається окреслення розриву між розумовою, емоційною та мотиваційною сферами особистості.

Також філософи Античності розмірковували над темою поєднання розуму і чуттєвого сприйняття.

Аристотель стверджував, що емоції – це «дещо, що настільки сильно перетворює людський стан, що це впливає на здібності до міркувань і супроводжується задоволенням та стражданнями людини» [76, с. 40].

Об'єднуючи емоції та пізнання, вчений вказував, що: «самий процес пізнання незалежно від зовнішніх практичних мотивів, з якими він може бути і не бути пов'язаний, саме дослідження теоретичної істини, складають джерело дуже сильних емоцій» [76, с. 46].

В наступну епоху Просвітництва проблема окреслення місця почуттів і розуму в пізнанні посідала важливе місце в наукових розвідках. У даний час панували дві течії - емпіризм, в якому чуттєвий досвід видавався як єдине джерело пізнання, та раціоналізм, який висував на перше місце логічну основу науки і розглядав розум як джерело пізнання і критерій його істинності. Фундаментальні зусилля ірраціоналістів вже в ті часи набули спрямування на розвиток емоційно-моральних установок, що послужило б орієнтиром для особистості людини в особистих відносинах.

Ірраціональні погляди поступово набирали сили і в прийдешні століття. Так, основоположники філософії життя (а саме А.Бергесон, В.Дильтей, Г.Зіммель) намагалися визначити реальність через досвід самого життя, тобто як переживання, почування, поза якими вже досвід перестає існувати. Вони сприймали буденний досвід як ірраціональний і не зводили його до розуму.

Проблема співвідношення раціонального та ірраціонального в розумовій діяльності людини не стала менш значущою і в минулому ХХ ст. Теорія

Соціального інтелекту, яка набула популярності у ХХ ст., стала важливою передумовою і основою для розвитку теорії емоційного інтелекту.

Осмислюючи значимість особистісного спілкування, яка все більше і більше зростає, вперше було згадано про «соціальний інтелект» для окреслення «далекоглядності в міжособистісних відносинах». У працях учених це поняття виділяється як загальна спроможність розуміти інших людей і, на даній основі, діяти розмірковано, розсудливо та адекватно щодо оточуючих.

Соціальний інтелект представляється як сукупності розумових здатностей, що пов'язані з обробкою суспільної інформації та спрямовані на забезпечення успішної міжособистісної взаємодії.

На думку Р. Торндайка, існує три види інтелекту, а саме: абстрактний інтелект, який безпосередньо відповідає за здатність людини розуміти абстрактні вербальні (наприклад, математичні) символи, і на основі цього розуміння — виробляти з цими символами певні прості або складні дії; конкретний інтелект, який дозволяє суб'єкту розуміти речі й предмети винятково матеріального світу і виконувати певні дії щодо цих речей чи предметів; соціальний інтелект як загальна здатність розуміти інших людей і, на цій основі, — взаємодіяти з ними [59, с. 85].

Проблема соціального інтелекту надалі одержала розвиток у дослідженнях таких вчених, як Г. Олпорт, Дж. Гілфорд та Г. Айзенк.

Підхоплюючи думки Р.Торндайка, науковці пов'язали соціальний інтелект зі спроможністю формулювати швидко, майже автоматичну оцінку людям, передбачаючи найбільш достовірні реакції людини.

Соціальний інтелект, як вважає Г. Олпорт - «особливий соціальний дар, що забезпечує гладкість у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння» [69, с. 125].

На думку Г. Айзенка, «соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації» [6].

В 1967, Дж. Гілфорд намагався розглядати соціальний інтелект як систему розумових здібностей, які не залежать від особливостей загального інтелекту і які пов'язані, передусім, з осмисленням поведінкової інформації.

Ця здатність, на думку вченого, містить в собі 6 факторів:

- пізнання елементів поведінки, тобто здібність виокремлювати з контексту вербальну і невербальну експресію діяльності;
- пізнання класів поведінки, а саме здібність розпізнавати спільні властивості в потоці експресивного або ситуативного повідомлення про поведінку чи діяльність;
- пізнання відносин поведінки - здібність розуміти взаємовідносини;
- пізнання систем поведінки, що полягає в здібності розуміти закономірності розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сутність їх поведінки в конкретних обставинах;
- пізнання перетворення поведінки, що включає здібність розуміти зміни вагомості подібної поведінки (вербальної та невербальної) в неоднакових ситуаційних контекстах;
- пізнання результатів поведінки, тобто здатність до передбачення наслідків діяльності, виходячи з існуючої інформації.

Ці здатності мають пряме відношення до складових емоційного інтелекту.

Варто відмітити, що теорія Г. Гарднера одержала свій розвиток завдяки розвідкам Девіда Векслера, які були спрямовані на дослідження інтелектуальних і неінтелектуальних компонентів. Вчений ще в 1940 р. простежував інтелект як структурне утворення, в якому розумові здібності існують окремо вербальні і невербальні. Основна ідея науковця зводилася до того, що у суб'єкта може переважати та чи інша група здібностей. Також варто звернути увагу на те, що аналіз поняття «самоактуалізація», яке було запроваджено в 50-х роках минулого століття представником гуманістичної психології А. Маслоу, породило численні дослідження особистості, в яких об'єднувалися когнітивні та афективні складники.

Посилаючись на вже існуючі дані, Люсин Д. припустив, що внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелект настільки ж важливі для успішної діяльності особистості в соціумі, як і розумовий інтелект (IQ), який вимірюється за допомогою IQ-тестів. Щонайбільше це стосується тих ділянок, які пов'язані з постійною комунікацією і характеризуються підвищеною відповідальністю, що властиво для людей, які залучені до управлінської діяльності. Очевидно, що високо розвинений міжособистісний інтелект, що припускає ефективність в процесах спілкування та взаємодії, має найважливішу роль як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності [60, с. 35].

Отож, становлення усвідомлення співвідношення емоцій з розумом пройшло тривалий розвиток в межах різних течій наук про людину (а саме соціальних, психологічних, економічних та філософських).

Учені постійно визнавали існування складних, опосередкованих зв'язків між емоціями та розумом. Багатомісячні дискусії з окресленого питання поступово привели до розуміння необхідності поєднання емоцій та інтелекту, систематизації їх впливу на поведінку особистості людини. Тільки в ХХ ст. набуті знання оформилися у теорію соціального інтелекту, за якою визначалася важливість поєднання розуму і афекту, що відіграє, на думку вчених, помітну роль у вчасній адаптації до навколишніх умов і в міжособистісній комунікації.

На думку вчених, «успішній людині необхідно володіти множинним, різнобічним інтелектом, що включає широке коло здібностей» [61, с. 120]. Здібність спостерігати переживання інших людей і використовувати такі знання для передбачення їх поведінки, яка була окреслена вченим в міжособистісний інтелект, набула швидкого визнання та отримала продовження в теорії емоційного інтелекту.

Вивчаючи співвідношення емоційних та пізнавальних процесів у науковому світі з'явився термін «емоційний інтелект».

На розпутті ХХ-ХХІ століть Дж. Мейєр виділив 5 періодів вивчення емоційного інтелекту.

Перший період. 1900-1969рр. – відокремлене дослідження емоцій та інтелекту:

- вивчаючи соціальний інтелект, виділення психологом Г. Майєром «емоційної складової», у якій на перший план виходять потреби у почуттях і волі;
- формуванням Р. Торндайком загальних основ поняття «емоційний інтелект» та виокремлення соціального інтелекту як складника загального інтелекту.
- припущення психологом Д. Векслером існування цілого ряду видів мислення, які є окремими складниками загального інтелекту, проте різняться від традиційного коефіцієнта інтелекту.
- розробка С. Шехтером когнітивно-фізіологічної теорії.

Другий період охоплює 1970-1989рр., а саме дослідження взаємовпливу розумових та емоційних процесів:

- поява підвищеного інтересу до вивчення взаємодії емоцій та мислительних процесів, існування припущення про існування так званого «когнітивного кола», який поєднує настрої та судження.
- відстоювання вченими позиції про те, що емоції є однією із підсистем свідомості людини; центральна ідея Р. Лазаруса про пізнавальну детермінацію емоцій;
- виведення Л. Шпітцом твердження про те, що певна емоційність характеризує прості стани свідомості і передуює психічним процесам;
- введення у 1973 р. П. Сіфнеосом у науковий обіг терміну «алекситимія», яке він трактував як стан, що є супротивним стану людини, що має досить розвинений емоційний інтелект;
- впровадження у 1985 р. Р. Бар-Оном поняття «коефіцієнт емоційності» і способу його вимірювання (EQ-i).
- перше використання у дисертаційному дослідженні терміну

емоційний інтелект (В. Л. Пейн, 1986 р.).

Третій період включає 1990-1993рр., коли відбулося виокремлення поняття «емоційний інтелект», як самостійного:

- публікація Дж. Мейером і П. Селовеєм першої дослідницької роботи, в якій пропонувалося визначення терміну «емоційний інтелект», розробка методики його виміру (1990 р.);
- введення поняття «емпатія», яке означає осягнення, глибоке проникнення в сутність іншої особистості, її когнітивний, фізичний та емоційний стани (Е. Титченер, 1990 р.);
- припущення про перспективу існування різних розумових здібностей, охоплюючи інтрапсихічні і міжособистісні здібності (Г. Гарднер, 1983 р.); виокремлення вченим таких семи форм інтелекту: просторового, музичного, лінгвістичного, логіко-математичного, тілесно-кінестетичного, міжособистісного і внутрішньоособистісного;
- визначення поняття «емоційний інтелект» і розгляд його у двох формах: міжособистісній та внутрішньоособистісній (Г. Гарднер, 1993 р.);
- розвиток Р. Стенбергом концепції «практичного інтелекту», який визначали як «здатність адаптуватися, змінювати або переусвідомлювати ситуації, що виникають у реальному житті» [78, С. 146].

Четвертий період охопив 1994-1997 рр., коли відбувалася найбільша популяризація терміну «емоційний інтелект»:

- популяризація емоційного інтелекту у книзі Д. Гоулмана «Емоційний інтелект», де було запропоновано безліч методик для вимірювання емоційного інтелекту;
- поява психологічних агенцій, які маніфестували розвиток емоційного інтелекту в галузі бізнесу та навчання.

П'ятий період включає часові межі від 1998 р. – до сьогодні, це період уточнення концептуалізації конструкту емоційного інтелекту:

- пропозиції різних варіантів удосконалення концепції емоційного інтелекту разом із впровадженням новітніх методик його вимірювання.
- Виділення двох напрямків у розумінні емоційного інтелекту: «популярний» EI, який швидко набувається і послуговує кращим предикатом успіху людини в житті, та «інший» емоційний інтелект, який становить науковий феномен.

На рис.1. відображено схему розвитку поняття «емоційний інтелект» зарубіжними науковцями.

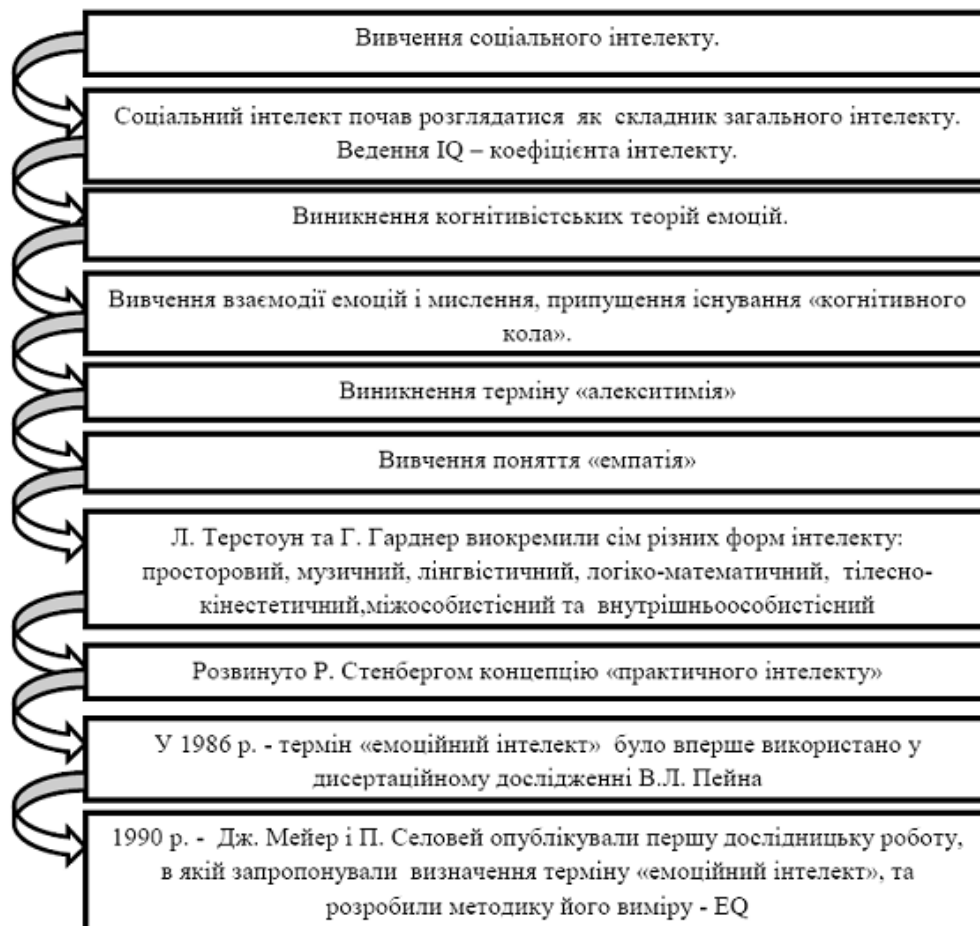


Рис. 1. Схема розвитку поняття «емоційний інтелект» у працях зарубіжних вчених

Далі представлений аналіз специфіки досліджень сутності поняття «емоційний інтелект» вітчизняними вченими.

На думку Л. С. Виготського, існує єдність мислення і афекту у визначенні емоційного інтелекту. Вчений називає «інтелектуальний момент, який детермінує переживання та безпосередній вчинок, смисловим переживанням» [24, с. 205]. Сьогодні цей термін видається близьким до поняття «емоційний інтелект».

Л. Виготський прийшов до висновку про існування рухливої смислової системи, що складає єдність афективних та інтелектуальних процесів. Вчений наполягав, що відрив розумового боку нашої свідомості від її афективного, вольового боку є одною із головних і корінних вадусієї психології. На думку Л. Виготського, єдність афекту й інтелекту проявляється:

- у взаємозв'язку і взаємодії цих сторін психіки на всіх рівнях розвитку;
- у тому, що даний зв'язок є динамічним, причому кожному рівню розвитку мислення відповідає свій рівень розвитку афекту [24, с. 200].

У своїх працях Д. Люсин демонстрував емоційність (афективність) регуляції мислення. Дослідник стверджував, що «емоційність, або афективність, становить лише одну, особливу сторону процесів, якими є ті пізнавальні процеси, що відображають – нехай по-своєму – дійсність» [59, с. 18].

С. Л. Рубінштейн будь-яку емоцію розглядав як єдність переживання і пізнання. Інтелектуальний процес, - на його думку, - неможливий без участі емоцій: судження, яке є основним актом або формою, в якій здійснюється розумовий процес, рідко становить лише інтелектуальний акт. Судження зазвичай так чи так насичене емоційністю [75].

О. К. Тихомиров наполягав на тому, що з будь-якою розумовою діяльністю пов'язані всі емоційні явища, а саме емоційні стани, процеси, почуття. На думку вченого, «емоційна регуляція розумової діяльності та її емоційна активізація є необхідними передумовами продуктивної інтелектуальної діяльності» [77].

Дослідження О. П. Санникової були присвячені впливу чотирьом базовим емоціям, а саме радості, гніву, суму та страху) на успішність професійної діяльності. «Емоційність, на думку автора, одночасно слугує системоутворюючим фактором у структурі особистості і її здібностей, зокрема професійних» [77].

Д. В. Люсін намагався тлумачити емоційний інтелект як здатності до осмислення своїх та чужих емоцій і, звичайно ж, управління ними. Д. В. Люсін підтверджує, що «емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ» [68, с. 54].

Д. Люсін запропонував трактувати емоційний інтелект як «здатність до розуміння і управління своїми та чужими емоціями. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнавати емоцію, тобто встановити сама факт наявності емоційного переживання у себе або в іншій людині; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесний вираз; розуміє причини, що викликають дану емоцію, і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, перш за все стримувати занадто сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може за необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію» [67, с. 23].

Він вводить два нових поняття: внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект.

На думку Д. Люсіна, «емоційний інтелект можна уявити як конструкт, що має двоїсту природу та пов'язаний, з одного боку – з когнітивними здібностями, а з другого – з особистісними характеристиками» [67, с. 67].

Г. Г. Гарскова, аргументуючи дефініції цього поняття, його відмінності від загального інтелекту та важливість для діяльності людини, визначав: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості,

репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу» [25, с. 26].

На думку Г. Гарскової, емоції віддзеркалюють відношення людини до різноманітних сфер її життя і до самої себе, а інтелект слугує для усвідомлення цього. Відтак, емоції можуть існувати як об'єкт інтелектуальних операцій. Такі операції проходять у формі вербалізації емоцій, яка заснована на їх осмисленні та диференціації. Отож, «емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом EQ – прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний смисл. Емоційний інтелект продукує нестандартні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодію з реальністю» [25, с. 47].

Останнім часом почало з'являтися чимало наукових розвідок, присвячених проблемі дослідження емоційності. «Емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду» [30, с. 15].

Одним з найбільших досягнень ХХ століття у галузі дослідження емоційної сфери особистості людини слід вважати розкриття сутності поняття «емоційний інтелект», яке відбулось як здійснення запиту суспільства на емоційну культуру людини. Хоча дана проблема була наболілою завжди, проте в теперішньому транзитивному суспільстві вона набула своєї гостроти.

Р. Бар-Он, який уперше використав термін «коефіцієнт емоціональності», вважає, що емоційний інтелект – це «набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з різними життєвими ситуаціями» [30, с. 125]. Кожна із п'яти складових емоційного інтелекту складається з декількох субкомпонентів:

- «пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність);
- навички міжособистісного спілкування (емпатія, міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність);
- здатність до адаптації (вирішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість);
- управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю);
- переважаючий настрій (щастя, оптимізм)» [30, с. 127].

До складових емоційного інтелекту вчені віднесли глибоке розуміння емоцій інших людей, соціальна відповідальність, здатність до ідентифікації емоцій.

Ми однозначно погоджуємося з О. Філатовою в тому, що «емоційний інтелект забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні дозувати емоції, і виявляється у сфері спілкування, що передбачає емпатію» [85].

Отож, емоційним інтелектом називається здатність особистості до усвідомлення, прийняття та управління власними емоційними станами і почуттями, а також станами і почуттями інших людей, які формуються протягом життя людини у процесі комунікації та професійній діяльності.

Щодо структури емоційного інтелекту, то виділяють внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти. Внутрішньо особистісний - характеризується наступними компонентами: усвідомлення особистих почуттів, впевненість у собі, поблажливість, самоконтроль, відповідальність, мотивація успіхів, оптимізм і гнучкість. Другий,

міжособистісний аспект, містить емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію.

В Україні теж з'явилися розвідки з проблеми концептуалізації даного поняття, його функцій (Е. Носенко), вивчення емоційного інтелекту як детермінант моральної свободи людини (Г. Березюк) та ознаки цілісного її формування (О. Філатова).

Розвиток емоційного інтелекту вчені переважно розглядають в двох площинах: у напрямку вивчення онтогенетичних перетворень у здатності до осмислення й управління емоціями та в контексті спрямованого впливу на формування окремих сторін емоційного інтелекту.

На думку деяких авторів, відчутно зріс інтерес і позначився деякий прогрес у становленні наукових засад емоційного інтелекту, проте все ще залишається багато труднощів. Перш за все, це стосується визначення власне поняття «емоційний інтелект».

Слід відзначити, що актуальність проблеми емоційного інтелекту доволі чітко викладена у дослідженнях українських учених, таких як Н. Коврига і Е. Носенко у теоретичному, соціальному і педагогічному аспектах. Вони зазначають наступне:

- «у теоретичному плані ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних витоків, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;
- у соціальному плані нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції і надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими і нерегульованими;
- у педагогічному плані не розроблені наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі

експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості» [67, с. 247].

Специфіка впливу емоційного інтелекту на розвиток особистості школярів найвиразніше проявляється у когнітивній, яка включає уявлення про себе самого та інших людей, емоційній, яка спрямована на емоційне самопочуття, поведінковій, що стосується комунікативної поведінки, сферах учнівського середовища.

На думку В. Зарицької, у когнітивній сфері рівень розвитку емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе та про інших: школярі з високим ступенем розвитку емоційного інтелекту володіють більш конгруентною системою уявлень, аніж діти з середнім та низьким ступенем розвитку емоційного інтелекту.

У площині емоційного самопочуття емоційний інтелект забезпечує виконання регулятивної ролі, тобто у процесі стресових періодів навчання школярі з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів.

У площині комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту визначається як неоднозначний: визначено, що високий рівень придатності до розуміння власних емоційних станів пов'язано зі зниженням популярності у класі, проте, поряд з цим отримано дані про підвищення загального рівня емоційного інтелекту через стабільність статусних позицій особистості школяра у класі та стійкості системи взаємних виборів.

Емоційний інтелект є одним із основних складників у досягненні успіху в житті та почуття щастя.

Не так давно, у ХХ ст. для дипломатії, науки та навчальних закладів найважливішим був логічний інтелект, то у ХХІ ст. під час охоплення процесом глобалізації усіх сфер життя людини, надзвичайно актуальним став емоційний інтелект та форми практичного і творчого інтелекту, які тісно пов'язані з ним.

В останні роки розвиваються все нові й нові напрямки у дослідженні емоційного інтелекту, зокрема, особливості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Піаже), зв'язок інтелекту з креативністю (Є. Торренс).

Дослідження цих вчених однозначно стверджують, що успіх помітною мірою напряму залежить від розуміння та володіння емоціями або емоційним інтелектом.

Саме емоційний інтелект визначає характер і рівень освітлення людиною навколишнього світу, подій, окремих людей, включає реакцію на все довкола, яка має вплив на ефективність дій. Не зважаючи на те, що, емоційний інтелект, як і кожна особливість людини, значною мірою, передбачений генетично і засади для повноцінного його використання закладається ще в дитинстві, помітна кількість потрібних здібностей, якостей особистості може бути розвинена. На противагу від розумового інтелекту, емоційний інтелект можна і варто розвивати протягом життя. Окрім того, у процесі свідомого спрямування зусиль на розвиток, він піддається цілеспрямованому тренуванню.

1.2. Сутнісні характеристики поняття «емоційний інтелект»

Проблема емоційного інтелекту належить до низки найпопулярніших, проте недостатньо розроблених і вимагає більш ґрунтовного як теоретичного, так і практичного дослідження всіх її аспектів.

Оскільки поняття «емоційний інтелект» поєднує афективні та інтелектуальні процеси, то його визначення залежить від наявних в науці підходів у формулюванні інтелекту та емоцій. Існують деякі відмінності між визначеннями поняття «емоційний інтелект», які залежать від наукових підходів до розуміння емоцій, як особливого виду знання та інтелекту, як сукупності між собою пов'язаних розумових здібностей.

Поняття емоційного інтелекту окреслюється як:

- «здібність чинити з внутрішнім середовищем своїх власних почуттів і бажань;
- здібність розуміти відносини особистості, що репрезентуються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу;
- здатності ефективно контролювати емоції та використовувати їх для поліпшення мислення;
- сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які здійснюють вплив на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами й тиском оточуючого середовища;
- емоційно-інтелектуальна діяльність» [71, с. 197] тощо.

Отож, поняття емоційного інтелекту має багато формулювань залежно від поглядів їх авторів. Підсумовуючи існуючі в науці дефініції даного поняття, можна зробити висновки, що у широкому розумінні поняття «емоційний інтелект» є здібністю людини осмислювати власні емоції та здійснювати управління ними з метою ефективного вирішення поставлених завдань. Йдеться про емоційну компетентність людини, про її відкритість власним емоційним почуванням, кажучи іншими словами – про емоційну

культуру особистості. Люди, які володіють високим рівнем осмислення власних емоцій, є чутливими до особистих потреб і почувань, а також здатні до прямого й спонтанного їх вираження, що сприятиме встановленню ними придатних контактів з іншими людьми.

Отже, емоційний інтелект віддзеркалює внутрішній всесвіт людини та її зв'язок з власною поведінкою. Особистість, яка володіє високим рівнем розвитку емоційного інтелекту має яскраво виражені здатності до розуміння власних емоцій а також емоцій інших людей, вона має здатності до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу її адаптивність і ефективність у спілкуванні та взаємодії. Такі люди є більш відповідальними у прийнятті рішень та є більш успішними у житті.

М. А. Манойлова у своїх дослідження виокремлює головні структурні компоненти емоційного інтелекту: інтелект, емоції і воля. Також вчена відзначає що емоційний інтелект має міжособистісний і внутрішньоособистісний аспекти, які в свою чергу мають свої складові (таблиця 2).

Таблиця 2.

Структурні компоненти емоційного інтелекту

Інтелект		Емоції		Воля	
Внутрішньоособистісний аспект			Міжособистісний аспект		
Усвідомлення своїх і чужих емоцій	Управління своїми почуттями та емоціями	Управління почуттями та емоціями інших людей	Усвідомлення почуттів та емоцій інших людей		

Результатом розвитку емоційного інтелекту повинна бути особистість, яка вміє усвідомлювати свої емоції та керувати ними, добре розбирається також і в емоціях інших людей, є здатною управляти ними, а саме керувати іншими людьми.

Кожен із структурних елементів емоційного інтелекту виникає закономірно, як результат зіткнення з реальними суспільними

взаємовідносинами. Саме тому його розглядають як самостійний феномен, який тим чи іншим чином пов'язаний не лише з іншими елементами структури образу, і таким чином впливають на їх конфігурацію в цілісній системі, проте і як окремих самостійний чинник, який здійснює вплив на зовнішню соціально-економічну ситуацію.

Згідно з описом, запропонованим Дж. Мейєром та П. Саловеєм виокремлюють чотири складові емоційного інтелекту особистості: «точність оцінки і вираження емоцій (важливо розуміти емоції (власні та оточуючих), пов'язані як з внутрішніми змінами, так і зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом та поведінкою, тобто, здатність точно виражати емоції і пов'язані з ними потреби); використання емоцій в розумовій діяльності (те, як і про що ми думаємо, залежить від того, як ми відчуваємося. Емоції впливають на розумовий процес і готують нас до певних дій. Така здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи власними емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і розв'язувати проблеми більш ефективно); розуміння емоцій (означає, що людина уміє визначати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями та їх подальшим розвитком); управління емоціями (емоції впливають на мислення, тому їх необхідно враховувати під час розв'язання завдань, прийняття рішень, а також вибору власної поведінки. Вміння керувати власними і чужими емоціями дозволяє використовувати інформацію (яку надають емоції), а також викликати або усуватися від них)» [71, с. 205].

Характеристика основних структурних компонентів емоційного інтелекту здійснена нами базуючись на узагальненні літературних джерел, в яких здійснено аналіз різних варіантів структурних складових моделей емоційного інтелекту.

Виходячи з позиції, що емоційний інтелект належить до феномену свідомості особистості людини, то правомірно виокремити такі його компоненти як: когнітивний, афективний і конативний.

Когнітивний компонент визначає знання та уявлення людини психологічних феноменів, які пов'язані з емоціями і визначають особистий стан та відносини з іншими людьми. Розуміння та усвідомлення свого емоційного стану, яке виражається через словесні категорії, криється в основах процесів контролю над емоціями, в підвалинах хисту до передбачення їх розвитку, в основі знання чинників, від яких залежить сила вираження емоцій, їх тривалість та наслідки.

До когнітивного компоненту належить, перш за все, «сприйняття, ідентифікація емоцій (власних та інших людей), виявлення емоцій. Йдеться про здатність людини визначати емоції за фізичним станом, почуттями і думками; здатність визначати емоції інших людей через їх мову, звуки, зовнішній вигляд і поведінку, через твори мистецтва; уміння точно виражати емоції і потреби, що пов'язані з почуттями; диференціювати істинні і неправдиві виявлення почуттів. Визначення емоції – це результат конструктивних процесів перетворення перцептивних переживань у внутрішній досвід. Розпізнання емоцій є важливим для емоційного досвіду та поведінки особистості, воно сприяє більш ефективній комунікації, оскільки дає можливість адекватно ідентифікувати, описувати, перетворювати, а в подальшому – виражати емоції» [86, с. 65].

Когнітивний компонент емоційного інтелекту також включає здатність до розуміння емоції, «це означає вміння інтерпретувати значення емоцій у взаємовідносинах, розпізнавати зв'язок між словами та емоціями, здатність класифікувати емоції, аналізувати складні почуття, розуміти емоційні переходи від однієї стадії до іншої. Розуміння емоцій вимагає засвоєння людиною загальноприйнятних форм їх вираження, а також розуміння індивідуальних проявів емоцій у людей, з якими особистість мешкає і працює. Розуміння емоцій тісно пов'язане з рівнем розвитку емпатії, оскільки

емпатійний спосіб спілкування з іншою особою означає входження у світ іншого, і перебування в ньому як вдома. Він включає чутливість до переживань партнера, що нагадує тимчасове життя іншим життям, делікатне перебування в ньому без оцінювання і осуду. Це означає сприйняття того, що інший ледь усвідомлює, проте потребує повідомлень про ті елементи свого внутрішнього світу, які його хвилюють. Отже, бути емпатійним – означає бути відповідальним, активним, сильним і в той же час – тонким і чуйним» [87, с. 165].

Усвідомлення та знання своїх та емоцій інших людей формуються вдома, в навчальних закладах, на виробництві, у процесі комунікації. В когнітивному компоненті емоційного інтелекту комунікативні зв'язки особистості знаходять своє відображення через використання не просто безпосередніх сприймань і уявлень з власного досвіду, а знань опосередкованих і узагальнених, а саме таких, в яких інформація «стиснена», тобто відокремлена від конкретного предмету відображення, що буде свідчити про творчу природу даного компоненту емоційного інтелекту.

Афективний компонент. Емоційне є найважливішою структурою свідомості і мотивації поведінки. Емоційна напруженість є рушійною силою перетворюючих стратегій людини. Саме тому, не перебільшуючи можна засвідчувати, що «емоційна сторона є найважливішою стороною свідомості, яка змінює когніції. Емоції спрямовують увагу на важливу інформацію, допомагають у роздумах та у пам'яті на почуття. Зміна настрою з оптимістичного на песимістичний сприяє враховувати різні точки зору. Емоціональний стан по-різному допомагає людині у конкретних обставинах до вирішення проблем. Отже, можна стверджувати, що функція афективного компоненту емоційного інтелекту виявляється передусім у фасилітації мислення, яка виявляється як здатність особи викликати певну емоцію, а потім контролювати її (слідкувати за тим, як емоції входять у когнітивну систему і змінюють когніції)» [86, с. 100].

Конативний компонент емоційного інтелекту забезпечує виконання регулятивно-детермінуючої та мотиваційно-стимулюючої функції у свідомості особистості людини. «Конативний компонент зображено феноменами управління емоціями та їх рефлексивної регуляції. Управління емоціями відбувається у царині розвитку взаємовідносин з іншими людьми і потребує врахування різноманітних варіантів розвитку емоцій та їх вибору. Керувати емоціями необхідно для емоційного та інтелектуального розвитку особистості. Рефлексивна регуляція емоцій допомагає людині залишатись відкритою до позитивних та негативних відчуттів, викликати емоції або відсторонюватись від них залежно від їх інформативності або корисності; осмислювати емоції, визначати їх прозорість, типовість; керувати власними і чужими емоціями за допомогою стримання негативних почуттів та підвищенню позитивних. Мотивуюча функція емоцій тісно пов'язана з їх спрямованістю на активність. В зв'язку з цим велике значення має здійснення самоконтролю особистості у володінні емоціями. Ступінь емоційної експресивності здійснює вплив на якість міжособистісних взаємовідносин: занадто стримуваність емоцій призводить до того, що людина сприймається недоброзичливою, черстою, в той же час безконтрольованість емоційної експресивності може бути несприятливою як для суб'єкта, так і для його оточення. Адекватна емоційна експресія вважається важливим фактором фізичного та психічного здоров'я особистості людини» [66, с. 25].

Усі структурні компоненти емоційного інтелекту пов'язані в єдину систему, тому у зв'язку з цим важливим питанням залишається визначення характеру взаємозв'язку компонентів структури та їх конфігурації. Саме особливість взаємозв'язку структурних елементів емоційного інтелекту особистості визначає і стратегії її поведінки.

Що до розвитку емоційного інтелекту І. М. Андрєєва виділяє «існування двох позицій в психології. Згідно з першою (Дж. Мейер) емоційний інтелект описується як відносно стійка здатність, внаслідок чого підвищити його рівень

практично неможливо, однак збільшити емоційну компетентність шляхом навчання цілком можливо» [5, с.58].

На думку опонентів першої позиції (зокрема, Д. Гоулман), емоційний інтелект можна і варто розвивати. Емоційний розвиток виражається через свідоме регулювання емоцій. Кінцевої точки зору притримується і Т. П. Березовська, наслідки емпіричного дослідження якої «вказують на можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання і виховання» [10, с. 18].

О. І. Власова зауважує, що розвиток емоційного інтелекту можливий впродовж життя за допомогою спеціальних тренінгів.

Зарубіжні та вітчизняні вчені вважають, що емоційний інтелект включає ряд миттєвих, тактичних, «динамічних» умінь та навичок, які можна використовувати залежно від ситуації. Отож, на основі вище викладеного, можна зробити висновок про те, що підвищувати рівень емоційного інтелекту варто за допомогою тренування, навчання та життєвого досвіду.

1.3. Специфіка розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку і формування емоційного інтелекту, оскільки учням початкової школи притаманна емоційна чуйність до подій, які відбуваються; чуттєва забарвленість сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередність і відвертість у вираженні власних чуттєвих переживань. Відповідно до сучасних психологічних досліджень, діти даного віку володіють вже сформованими здібностями диференціювати емоційні почування і будувати когнітивні схеми розпізнання емоційних станів. Що стосується базових емоцій, то у дітей молодшого

шкільного віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть виявляти вербально; учні легко можуть зрозуміти емоції, які виникають у відомих їм життєвих ситуаціях, їхній словник емоцій в даному віці перебуває в стадії активного формування.

У чому полягає відмінність розвитку від різних інших змін об'єкта? Відомо, що об'єкт може змінювати свою форму, але це не означає, що він розвивається. Розвиток, насамперед, «визначається якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових структур». [69, с. 20].

На думку О. І. Власової, однією із центральних методологічних проблем для сучасних психолого-педагогічних досліджень є взаємозв'язок навчання й розвитку: «Кожна концепція навчання, яку формулює педагог, включає в себе певну концепцію розвитку. Так само кожна концепція психічного розвитку, яку формулює психолог, має у собі й певну теорію навчання» [16, с. 51-59].

Л. С. Виготський у своїх дослідженнях висунув припущення щодо психологічних закономірностей розвитку особистості дитини, ролі навчання в розвитку молодших школярів. Також вченим були введені такі поняття, як зони актуального і ближнього розвитку дитини. Відповідно до ідеї суспільно-історичної природи психіки, Л. С. Виготський трактував соціальне середовища не як «фактор», а як «джерело» розвитку особистості дитини. Однією з засад теорії дослідника є теза про соціальне походження психічних функцій особистості людини.

Л. С. Виготський виділив проблему, що стосується змісту шкільного навчання, яке спрямоване на засвоєння системи наукових понять, проте, вчений не наблизився впритул до питання щодо організації такого засвоєння. Хоча в концепції «навчання веде розвиток» мається на увазі в прихованому вигляді необхідність такої організації [24].

Варто зауважити, що у процесі дослідження розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, ми дотримуємося саме такої концепції - «навчання веде розвиток».

У молодшому шкільному віці активно удосконалюються соціальні емоції, такі як почуття довіри до людей, самолюбство, почуття відповідальності, здатність до співчуття тощо. Саме у процесі самостійної комунікації учні відкривають для себе усілякі стилі потенціальної побудови взаємовідносин [23, с. 51].

У психолого-педагогічних дослідженнях молодший шкільний вік має специфічне місце, оскільки у даному віці засвоюється навчальна діяльність, відбувається формування довільності психічних процесів, виникнення рефлексії, самоконтролю, а діяльність учнів починає поєднуватися із внутрішнім планом. Саме тому, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування і розвитку емоційного інтелекту, оскільки дитина в даний період надзвичайно емоційно чуйна до подій, які відбуваються, володіє чуттєво забарвленим сприйняттям, уявою, безпосередністю і відвертістю у вираженні власних чуттєвих переживань.

Даний період є особливим, оскільки учні набувають нового життєвого досвіду за допомогою порозуміння, взаємодопомоги та комунікації з однолітками та дорослими в освітньому середовищі школи та поза нею. Оскільки перед учнями початкової школи завжди постають труднощі з пристосуванням до нового оточення, а саме до навчального процесу, тому у процесі кожної діяльності з'являється як позитивний, так і негативний досвід, який спричиняє виникнення різних емоцій та почуття та впливає на подальші дії школярів під час саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, емоції вважаються важливою складовою розвитку «емоційного інтелекту» особистості учня молодшого шкільного віку. Відчуваючи всі ці емоції на собі, учень стає більш розвиненим та багатшим у сфері розвитку таких понять, як «саморегуляція емоцій», «самоконтроль», «соціалізація», «соціальний статус».

Розглядаючи вище окреслені положення можна зробити висновки, що для розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку потрібно створити належне освітнє середовище з позитивним емоційним та

психологічним кліматом, компетентним психолого-педагогічним супроводом дитини та відповідно організованою навчальною діяльністю, яка була б спрямована на розвиток емоційного інтелекту.

Разом зі загальним розумовим розвитком молодших школярів також вдосконалюється і діяльність їхнього аналізаторного апарату. На думку вчених, «розвинений апарат відчуттів дає можливість молодшим школярам пізнавати множинність особливостей предметів, явищ природи, продуктів/продукції людської діяльності, сприяє тому, що учні стають більш чутливими до гармонійних і дисгармонійних сполучень кольорів, звуків, рухів та ін. Підвищена чутливість, тобто, сенситивність молодших школярів, обґрунтована художнім типом їх особистості, для якої характерні: схильність до естетичної та художньої діяльності; вразливість, емоційність, образність сприймання, тобто, якості, якими володіють діячі мистецтв і талановиті читачі, глядачі, слухачі музики. Зростає й рівень естетичних переживань молодших школярів, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливність учнів молодшого шкільного віку до мистецтва стають основою розвитку у них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури» [30, с. 127-128].

Процес розвитку емоційного інтелекту має свою специфіку, проте головні його структурні компоненти починають розвиватись саме у молодшому шкільному віці і не зникають, а продовжують вдосконалюватись протягом всього шкільного навчання. Саме тому на період завершення навчання молода людина має змогу досягти такого ступеня розвитку, у тому числі й розвитку емоційного інтелекту, який допоможе їй у дорослому житті успішно продовжити навчання, організувати позитивну комунікацію з новими людьми в нових соціальних умовах, залучитись до соціальних зв'язків у процесі практичної діяльності.

На думку психолога В. Юркевича існує парадокс: «емоційний інтелект піддається розвитку і спрямованому навчанню в більшій мірі, ніж абстрактно-

логічний емоційного інтелекту є 3 роки, проте існують дані, що значні зміни можуть відбуватись до 20 років» [92, с. 6].

Розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку варто починати з ключових емоцій і потроху переходити на їх відтінки, використовуючи наступні методи: «читання книг з аналізом настроїв і почуттів головних героїв; різні види театралізації; ігрові вправи щодо відгадування настрою; аналіз ситуацій з життя дітей; демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями і пізніше з відтінками емоцій; малювання власного настрою, а також близьких, друзів та аналіз причин настрою; естетичне сприйняття світу» [92, с. 8].

Неподільне усвідомлення світу відбувається лише тоді, коли дитина не тільки здійснює аналіз подій, а й починає ставитись до них емоційно. Відповідно до результатів досліджень, «вчитель та шкільний психолог мають це знати та враховувати, що: емоційно значущі для дитини ситуації спонукають її до самовираження; емоції створюють «платформу» на якій виписуються нові знання; емоційно забарвлені знання мотивують дитину до дальшого пізнання, вивчення, дослідження; освіта, що задіює емоційну сферу людини, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, світу, інших людей» [91, с. 157].

Згасання емоцій рівнозначне утраті щастя, позаяк тільки розвинута емоційна сфера є джерелом радості.

Специфіка психології учнів початкової школи заключається в тому, що вони ще мало усвідомлюють власні почуття і не завжди спроможні зрозуміти причини, які їх спричиняють. Коли виникають труднощі у закладі освіти учні частіше за все відповідають емоційними реакціями, такими як гнів, страх, образа. Багато хто з дітей у такий момент потребують сприяння і допомоги дорослих. Саме тому важливим є те, щоб батьки, вчителі разом зі шкільним психологом розуміли проблеми та переживання дітей. Лише тоді вони будуть спроможні надати школярам ефективну допомогу.

Для того, щоб учень молодшого шкільного віку зміг свідомо здійснювати регулювання власної поведінки, необхідно навчити його адекватно виражати свої почуття, віднаходити конструктивні способи виходу зі проблематичних ситуацій.

У дітей молодшого шкільного віку винятково активно відбувається розвиток довільності, внутрішнього плану дій, формується спроможність до рефлексії. На даному етапі учні можуть успішно опанувати засобами та способами аналізу власної поведінки та поведінки інших людей.

Зазвичай дорослі направляють зусилля на розвиток в учнів лише різних навчальних умінь, одночасно забуваючи, що діти у процесі навчання не тільки читають, пишуть і рахують, але й розмірковують, переживають, хвилюються, здійснюють оцінку своїх вчинків та друзів. Саме тому дитині потрібно допомагати в розумінні самої себе і свого місця у колективі, усвідомлювати власну значущість у взаємодії з іншими школярами і вчителями. Дорослі повинні допомагати у пошуках власних ресурсів дитини, утвердженні віри в самому собі, власних можливостях і силах для подолання труднощів у навчанні. Лише за таких умов дитина у початковій школі буде пізнавати не тільки зовнішній світ, але й саму себе. У такій гармонії перебування у школі і навчання буде успішним та приносити радість.

Розумовий інтелект відіграє відповідну роль на шляху до нашого успіху, вказує на наші компетентності: знання, уміння та навички. Утім роль розумового інтелекту відносно невелика, коли йде мова про емоційний інтелект, тобто здібність прокладати шлях до жаданої мети. Емоційний інтелект включає вміння здійснювати контроль за власними емоціями та здатність використовувати інтуїцію, комунікативні здібності, витримку та спокій у стресових обставинах.

Психологи та вчителі особливу увагу повинні приділяти таким поняттям, як: «емоційна обдарованість», «емоційна свобода», «емоційний баланс», «емоційна зрілість», «емоційний стиль». Вони повинні знати і враховувати, що:

- «емоційно значущі для дитини ситуації спонукають до самовираження;
- емоції створюють основу, на якій виписуються нові знання;
- емоційно забарвлені знання мотивують дитину до подальшого пізнання, вивчення, дослідження» [91, с. 87].

З метою розвитку емоційної компетентності, навчання керування емоціями актуальним є вдосконалення процесів усвідомлення й емоційної оцінки реальності. Головним способом розвитку емоційного інтелекту є стимулювання фантазій та уяви учнів, застосування сюжетно-рольових ігор, як основного засобу розвитку емоційного інтелекту. На думку психологів, не можна пропускати ігрову стадію розвитку дитини, коли відбувається формування основ розвитку емоційного інтелекту.

У навчально-виховному процесі початкової школи необхідно підтримувати певний емоційний баланс. Потужним мотиваційним фактором навчальної діяльності учнів є позитивне емоційне його забарвлення. Дану проблему варто розв'язувати за допомогою «очікуваної радості», тобто наближенням якогось шкільного свята, екскурсій або якоїсь іншої події. Відверта комунікація повинна ґрунтуватися на емоційній свободі, що дозволить учням бути самими собою, природними і справжніми у стосунках з однолітками.

Розвиток емоційного інтелекту аніякою мірою не повинен обмежуватися і пов'язуватися з окремими шкільними предметами. Натомість, варто планувати освітній процес з урахуванням того, щоб у процесі навчання будь-якої навчальної дисципліни задіювати емоційний інтелект [90].

У роботі з учнями початкових класів розвиток емоційного інтелекту повинен бути результатом педагогічних впливів. Планомірний розвиток соціальної та емоційної компетентності молодших школярів лежить в підвалинах зростаючої складності їх соціальних взаємовідносин та емоційних переживань. Окрім того, розвиток учнів в даний період характеризується становленням громадських мотивів поведінки, формуванням основ Я-

концепції школяра, довільністю поведінки, розвитком естетичних, моральних, інтелектуальних почуттів [22].

Таким чином, «стає можливим розвиток емоційного інтелекту та збагачення емоційної компетентності дітей молодшого шкільного віку; емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини, збереження її психологічного здоров'я, адаптації до соціального світу і готовності її до шкільного навчання» [89, с. 121],.

На думку вчених, розвиток емоційного інтелекту та формування емоційної компетентності у дітей молодшого шкільного віку спрямовані на:

- «розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів) і саморегуляції (усвідомленої регуляції емоційних станів і поведінки);
- розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей;
- підвищення впевненості в собі, розвиток почуття самоприйняття;
- розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти;
- розвиток соціально значущих мотивів поведінки;
- розвиток когнітивної сфери;
- становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності;
- зниження агресивності і антисоціальної поведінки;
- підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування» [89, с. 50].

Отож, дослідження емоційних особливостей дітей молодшого шкільного віку та розвиток їхнього емоційного інтелекту є першочерговим завданням освітнього процесу початкової школи. Воно є і залишається актуальним у царині психолого-педагогічних підходів до розв'язання проблем соціальної адаптації учнів шляхом підвищення рівня усвідомлення та розуміння іншої особистості, а також вирішення питання емоційного здоров'я дітей.

Емоційна грамотність дає можливість учням початкової школи краще

розуміти емоційне функціонування людей, досягати успіху в комунікації з однолітками та вчителями, розв'язувати конфлікти, що виникають, розуміти себе, власні бажання і потреби, мотиви своїх дій, ставити перед собою завдання та вдало їх досягати. Все це сприяє позитивній поведінці в школі та поза нею, а також на продуктивне усвідомлення знань.

С. П. Дерев'янку переконаний, що «продуктивними методами розвитку емоційного інтелекту є: гра, арттерапія (малюнкова терапія, музикотерапія, бібліотерапія, казкотерапія), психогімнастика, поведінкова терапія (тренінг релаксації, функціональний тренінг, імаго-метод) і дискусійні методи (групову дискусію, груповий самоаналіз і аналіз проблемних ситуацій)» [34].

Отож, емоційний інтелект є важливою складовою розвитку особистості молодшого школяра, яку можна і варто розвивати. Процес формування емоційного інтелекту наділений певними особливостями, утім основні структурні елементи емоційного інтелекту, які починають закладатися у молодшому шкільному віці, з часом і віком нікуди не зникають, а тільки вдосконалюються протягом періоду навчання.

Таким чином, ефективність роботи з формування та розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку залежить від створених відповідних психологічних умов у початковій школі, наявного методичного забезпечення та усвідомлення педагогічними працівниками необхідності даної діяльності.

1.4. Арт-технологія як засіб розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

Суспільство XXI століття потребує людину нової формації, з високим рівнем емоційного інтелекту, яка здатна успішно соціалізуватися, але умови, в яких вона опинилася, складні.

Сучасний соціокультурний простір характеризується зміною загальносуспільних духовних орієнтирів, деформацією цінностей сімейного виховання, агресивних та антигуманних тенденцій у засобах масової інформації. Наявність хронічних та вроджених захворювань дітей теж зростає.

Сьогодні вчитель повинен створити такі умови, які зможуть скоренити ці прогалини. Тому, виникає необхідність у застосуванні ним додаткових технік, які б допомогли краще контактувати з учнями, а дітям, через самоусвідомлення набути навички саморегуляції та самовдосконалення. До такої техніки належить арт-технологія, використання якої дає можливість виявляти творчий потенціал кожного школяра, знаходити ресурси для наступного розвитку, відновляти емоційну рівновагу та спокій.

Зважаючи на такі аргументи, варто зауважити, що запровадження арт-педагогіки як інноваційної технології розвитку емоційного інтелекту є надзвичайно актуальною проблемою.

Останнім часом використання арт-технологій у освітньому процесі надзвичайно поширилося. На відміну від психологів сучасні педагоги «не лікують мистецтвом, а трактують його як засіб взаємодії з учнями з метою досягнення поставлених навчальних цілей. Арт-терапія в педагогіці має неклінічну орієнтацію» [33, с. 37].

З метою глибшого розуміння даної проблеми варто зауважити, як саме тлумачать арт-технології з огляду педагогіки. За С. Гончаренком «арт-терапія та арт-технологія – це система взаємодії між учнем, продуктом його зображувальної творчої діяльності й педагогом у так званому фасилітуючому арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти:

психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної» [29, с. 36].

Під поняттям «арт-технології» науковці розуміють «сукупність форм, методів різних видів мистецтва, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості в освітньому процесі» [29, с. 37].

Арт-технології володіють низкою переваг відносно з іншими способами взаємодії зі школярами. Передусім це невербальна комунікація. Деяким дітям досить складно виражати свої думки та переживання, тому в даному випадку на допомогу їм приходить мистецтво, яке використовує мову візуальної, аудіальної та пластичної виразності. Кожен учень за таких умов залучається до роботи, для чого не потрібно володіти високим рівнем розвитку творчих здібностей, оскільки учень є творцем, тому не може бути незадовільної оцінки.

Арт-технології допомагають молодшим школярам долати бар'єри в комунікації з однолітками, у сприйнятті самих себе та у оцінці об'єктів оточуючого світу. Мистецтво допомагає учням всебічно розвиватися, набувати свої естетичні смаки, займатися самопізнанням, краще розбиратися у почуттях інших людей.

Арт-технологія є інноваційною педагогічною технологією, яка ще не дуже визнана і поширена в Україні. Використання арт-технології в освітньому процесі перебуває тільки на стадії становлення, найчастіше використовується з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Утім досвід використання арт-технології наразі розкриває її переваги у роботі з молодшими школярами.

Творча діяльність, основою якої є арт-технологія, забезпечує підвищення пізнавального інтересу школярів, їх успішність, пробуджує стремління зрозуміти себе та оточуючих, приходить на допомогу дітям в усвідомленні власних емоційних станів. Особливість арт-технології заключається в тому, що її основою є досягнення і мистецтва, і науки.

Засоби та методи арт-технологій є універсальними і використовуються для вирішення великого кола навчально-виховних завдань. Вчитель, який володіє даними технологіями, спрямований на розкриття творчого потенціалу

учнів, розвиток їхньої індивідуальної активності, сприяння усвідомленню власної унікальності.

Використання арт-технологій у школі першого ступеня є найбільш ефективним, позаяк у молодшому шкільному віці жадоба до спонтанної творчої діяльності сильніша, ніж в підлітковому. Окрім того, спостереження науковців вказують на те, що початковий період навчання є найбільш важким для учнів, позаяк потребує від них певного рівня підготовки як у фізіологічній, так і в соціальній площині.

Арт-технології використовують невербальну мову мистецтва з метою розвитку особистості і надають перспективу торкатись глибинних аспектів духовного життя та внутрішньої дійсності, що включає думки, почуття, сприйняття та життєвого досвіду. Арт-технології опирається на те, що художні образи придатні прийти на допомогу людині зрозуміти самого себе і через творчість зробити своє життя щасливішим.

Основною метою арт-педагогіки є гармонійний розвиток особистості школярів крізь призму розвитку здатності до самовираження і самопізнання.

Завданнями арт-технології є вираження емоцій і почуттів, які були б пов'язані з переживаннями своїх проблем та самого себе; активним пошуком нових форм взаємодії з навколишнім світом; доводом своєї індивідуальності, неповторності і значимості; підвищенням гнучкості, тобто адаптивності в постійно мінливому світі.

Арт-технологію ще називають особливу форму психотерапії, психокорекції та розвитку особистості, які засновані на творчому самовираженні за допомогою різних видів мистецтва (живопис і малюнок, ліплення, музика, танець, театр). Педагогічні працівники у школі допомагають дитині, «за допомогою використання різних художніх засобів, досягти низку цілей, а саме: дослідження емоцій та відчуттів, врегулювання конфліктів, покращення самоусвідомлення та самооцінки, моделювання позитивного психоемоційного стану, керівництво власною поведінкою та набуття соціальних навичок» [9, с. 209].

Винятково корисною є арт-технологія для тих учнів, які мають труднощі із словесним проявом своїх емоцій та відчуттів. Використовуючи мову символів дитина може встановити контакт зі своєю підсвідомістю та виразити дійсно важливі для неї процеси.

Серед завдань, реалізацію яких можуть забезпечувати арт-технології є: «актуалізація і розвиток творчих здібностей; підвищення самооцінки і самосвідомості; розвиток емоційно-морального потенціалу; формування вміння вирішувати внутрішні і групові проблеми; формування вміння виражати емоції» [9, с. 200].

Існує багато видів арт-технологій, серед яких найбільш поширеними для молодших школярів є такі напрями:

- «кольоротерапія;
- музикотерапія;
- пісочна терапія;
- терапія грою;
- казкотерапія;
- маскотерапія;
- лялькотерапія
- терапія водою» [9, с. 201].

Завдяки арт-технологіям відбувається мобілізація творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення, тобто інтегруються отриманий досвід та внутрішній світ людини.

У процесі використання методів арт-технології молодші школярі через власну творчу діяльність знайомляться з власним внутрішнім світом, вербалізують пригнічені або витіснені емоції та відчуття; вчаться саморегуляції, вираженню власних емоцій, налагодженню контакту з оточуючими людьми. Як наслідок, через розуміння себе, вчаться досягати стану внутрішнього спокою, підтримувати соціальні зв'язки та вирішувати конфліктні ситуації.

На думку В. О. Сухомлинського, «... турбота про здоров'я дитини – це

не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил ... і не звіт вимог до режиму, харчування, духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [80. с. 35].

Особливості арт-технологій:

1. Арт-технологія є областю, яка використовує невербальну комунікацію творчості з метою розвитку особистості дитини, виступає засобом, який дає можливість налагоджувати контакт з глибинною внутрішньою реальністю, яка включає наші думки, почуття, сприйняття і життєвий досвід; дозволяє показати свої найпотемніші емоції тощо.
2. Арт-технологія є дієвою формою для навчання.
3. Арт-технологія навіює сподівання позбавлення від душевних страждань, продукує відчуття успішності, почуття гордості за своє творіння. Коли дитина перетворює свій страх у дещо радісне, то вселяється надія, що і в житті вона впорається з усім.
4. Арт-технологія надає школярам відчуття контакту з іншими людьми, а саме почуття «бути зрозумілим».

Заняття з використанням арт-технології дають змогу вирішувати наступні психолого-педагогічні завдання, а саме: «виховні, які сприяють співпереживанню, формуванню дбайливих взаємин з однолітками і дорослими; корекційні, що спрямовані на коригування образу власного Я, підвищення самооцінки, налагодження способів взаємодії з іншими людьми; психотерапевтичні, що включає відчуття психологічного комфорту, радості, успіху; діагностичні, які дозволяють отримати відомості про розвиток та індивідуальні особливості дитини, дізнатися його інтереси, цінності, виявити проблеми, що підлягають корекції); розвиваючі, які включають досвід нових форм діяльності, саморегуляцію почуттів і поведінки)» [81, с. 105].

Терміни «арт-терапія», «арт-педагогіка» сьогодні набуває популярності. І ось тут відразу виникають питання: Чому? Невже нам, педагогам ХХІ століття, необхідно займатися тим, чим займалися лікарі у 30-х роках ХХ століття, рятуючи важко хворих людей? Які методи арт-терапії існують? Як

може їх використовувати учитель під час своїх уроків, з якою метою та яка від цього користь для учня? При вивченні яких предметів це доцільно робити?

У практиці викладання предметів гуманітарного та природничого циклу методи арт-технології поки застосовуються рідко. Поряд із тим, дані методики вже достатньо адаптовані в окремих психолого-педагогічних дослідженнях останніх років до роботи з учнями з метою профілактики та корекції їх негативних емоційних станів, нормалізації емоційно-вольової сфери особистості, що сприяє як духовно-моральному, так і фізичному оздоровленню. Але арт-педагогіка передбачає передусім роботу із здоровою особистістю.

Методи арт-педагогіки також є ефективними у процесі роботи зі школярами, які стикнулися з труднощами у навчанні та з особливими освітніми потребами.

Завдяки «мові» візуальної та пластичної експресії відбуваються певні зміни, а саме:

- полегшується процес спілкування між учасниками навчально-виховного процесу;
- з'являються умови для саморегулювання емоційного стану;
- значно підвищується особистісна цінність та система цінностей;
- відбувається соціальне визнання цінності продукту, який був створений дитиною.

Варто відзначити, що перевагами арт-педагогіки перед іншими формами роботи є те, що в роботі може брати участь кожен учень (наявність художніх навичок не вимагається).

На думку Ш. Мйк Ніффома, «ключ до розуміння зцілювальних можливостей мистецтва полягає в реалізації творчого потенціалу людини. Методи арт-технології близькі до запитів і ментальності слов'ян, для яких характерна орієнтація на емоцій по-образне переживання, а не на раціональне вирішення внутрішньо-психічних конфліктів» [64].

Сьогодні арт-технології використовуються як підтримуюче середовище для психологічно вразливого населення. Як показують дослідження, «соціальний контекст арт-терапевтичної діяльності, соціальні стосунки, репрезентації, пов'язані з етнічною, статевою приналежністю, мають величезне значення для ідентичності людини й розуміння поняття психічного здоров'я» [65, с. 12].

Відомо, що сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді завжди пов'язана з покращенням їхнього психічного здоров'я та розвитком особистості. «Педагогічний» напрямок арт-технології в ряді робіт названий «емоційним вихованням», «емоційною освітою» або «арт-педагогікою». Практика застосування арт-технології в освітніх установах широко обговорюється в ряді робіт науковців, показана доцільність її використання. К. Уелсбі продемонструвала можливості використання арт-технології в системі загальної освіти як ефективного засобу допомоги дітям із відставанням у навчанні, дітям із неблагополучних сімей. Широке застосування арт-технологій як засіб розвитку творчого мислення знаходять і в підготовці психологів та педагогів.

В Україні арт-технології перебувають в стадії становлення. Найбільш розвинуті арт-технології в галузі образотворчого мистецтва й танцювально-рухового підходу. Як у теорії, так і в практиці залишається багато білих плям та дискусійних питань. Цікаво, що на відміну від Західної Європи та Америки, в Україні арт-технологія більше цікавить не лікарів, а педагогів та психологів-практиків, що спричинило поширення цього методу в освіті та соціальній сфері.

Арт-технології не мають обмежень у застосовуванні, оскільки кожна людина (незалежно від віку, культурного досвіду, соціального становища) може брати участь в такій роботі. Арт-технологія не вимагає здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок.

Вона як засіб невербального спілкування особливо цінна для особистості, якій важко описати словами свої переживання, або, навпаки, хто надмірно використовує вербальне спілкування.

Творча діяльність як могутній засіб зближення людей стає своєрідним «мостом» між вчителем та учнем, між батьками та їхніми дітьми тощо

Арт-технологія — унікальна можливість для дослідження особистості, власних несвідомих процесів.

Арт-технологія як засіб вільного самовираження та самопізнання має інсайт-орієнтований характер; передбачає атмосферу довіри, високої толерантності, уваги до внутрішнього світу людини. Взаємодія з мистецтвом дає людині можливість відчувати свободу вирішувати, що створити.

Продукти творчості — об'єктивні свідчення настроїв та думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, здійснення досліджень та аналізу.

Арт-технологія дає високий позитивний емоційний заряд, формує активну життєву позицію, впевненість в своїх силах, автономність і особисті межі.

Висновки до першого розділу

Узагальнюючи вищесказане, можемо зробити висновки, що у психолого-педагогічних дослідженнях проблема емоційного інтелекту людини є відображеною в різноманітних площинах. Проблемі емоційного інтелекту присвячені праці багатьох зарубіжних вчених, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Х. Вайсбах і У. Дакс (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям), Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей) та інші.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях думку єдності афективних та інтелектуальних процесів, автором якої був Л. Виготський а надалі розвивали С. Рубінштейн, у якого були переконання, що без участі емоцій не допустимий ніякий інтелектуальний процес та А. Леонтьєв, який був переконаний, що будь-яка мисленнева операція обов'язково має емоційну (афективну) регуляцію.

Одним з першопрохідців серед вітчизняних вчених емоційного інтелекту був Д. Люсін, яким було запропоновано двокomпонентну теорію даного феномена. Т. Березовська довела резерви розвитку емоційного інтелекту за допомогою спеціально організованого навчання. А. Панкратовою було проаналізовано різні підходи до розвитку емоційного інтелекту й здібностей, які належать до його складу. С. Дерев'янку переконаний, що ефективними у розвитку емоційного інтелекту є використання психологічних тренінгів.

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку і формування емоційного інтелекту, оскільки учням початкової школи притаманна емоційна чуйність до подій, які відбуваються; чуттєва забарвленість сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередність і відвертість у вираженні власних чуттєвих переживань.

Даний період є особливим, оскільки учні набувають нового життєвого досвіду за допомогою порозуміння, взаємодопомоги та комунікації з однолітками та дорослими в освітньому середовищі школи та поза нею. Оскільки перед учнями початкової школи завжди постають труднощі з пристосуванням до нового оточення, а саме до навчального процесу, тому у процесі кожної діяльності з'являється як позитивний, так і негативний досвід, який спричиняє виникнення різних емоцій та почуття та впливає на подальші дії школярів під час саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, емоції є важливою складовою розвитку «емоційного інтелекту» особистості молодшого школяра.

Процес розвитку емоційного інтелекту має свою специфіку, проте головні його структурні компоненти починають розвиватись саме у молодшому шкільному віці і не зникають, а продовжують вдосконалюватися протягом всього шкільного навчання. Саме тому на період завершення навчання молода людина має змогу досягти такого ступеня розвитку, у тому числі й розвитку емоційного інтелекту, який допоможе їй у дорослому житті успішно продовжити навчання, організувати позитивну комунікацію з новими людьми в нових соціальних умовах, залучитись до соціальних зв'язків у процесі практичної діяльності.

Арт-технологія є інноваційною педагогічною технологією, яка ще не дуже визнана і поширена в Україні. Використання арт-технології в освітньому процесі перебуває тільки на стадії становлення, найчастіше використовується з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Утім досвід використання арт-технології наразі розкриває її переваги у роботі з молодшими школярами.

Творча діяльність, основою якої є арт-технологія, забезпечує підвищення пізнавального інтересу школярів, їх успішність, пробуджує стремління зрозуміти себе та оточуючих, приходять на допомогу дітям в усвідомленні власних емоційних станів.

Отож, важливе завдання школи першого ступеня – розвиток в учнів початкової школи умінь адекватно виражати свої почуття, здійснювати

керівництво своїми емоціями, давати правильну емоційну оцінку дійсності, розвиток емпатії тощо. Саме тому освітня діяльність повинна бути спрямована на розвиток емоційної сфери молодших школярів, на створення здоров'язбережуючого середовища в освітньому закладі.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ

2.1. Констатувальне дослідження рівнів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи

Реформування сучасної початкової освіти в Україні згідно з основними положеннями концепції Нової української школи, передбачає перехід до особистісно орієнтованої моделі освіти, пріоритетним напрямком якої є не тільки розвиток у школярів уміння та бажання вчитися, а й збереження психічного здоров'я учнів та піклування про емоційне благополуччя дітей.

Шкільна практика початкової освіти разом з нашими спостереженнями засвідчують, що з одного боку присутнє зростання емоційних розладів серед молодших школярів, а з іншого боку відсутня психологічно обґрунтована система запобігання стресогенного впливу на учнів. У даному взаємозв'язку вимальовується закономірність забезпечення психологічного супроводу розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку під час навчальної діяльності в початковій школі.

Науково-теоретичне розуміння поняття «емоційний інтелект» дає можливість визначити його «як інтегральну властивість особистості дитини, яка віддзеркалює її пізнавальну здатність до осмислення емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії й спілкування» [91, с.10].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження, а також результатів емпіричного дослідження нами встановлено, що «емоційний інтелект є складним структурним і багатофункціональним утворенням, яке ґрунтується на динамічній єдності афекту та інтелекту, що

зумовлює виокремлення у структурі цього феномена взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, який забезпечує сприймання, розпізнавання та розуміння власних і чужих емоцій; емоційного, який включає емоційні властивості та особливості емоційного реагування людини відповідно до індивідуально-психологічних та соціальних чинників та умов емоціогенної ситуації; конативного, який відображає уміння здійснювати емоційну саморегуляцію та управляти емоційним станом інших людей; соціально-комунікативного, який забезпечує використання емоцій у спілкуванні та соціальній взаємодії, прояв емпатії до інших людей» [91, с. 105].

З метою визначення рівнів сформованості емоційного інтелекту в учнів початкової школи нами було проведено констатувальний експеримент, у ході якого передбачалося розв'язання наступних завдань: 1) виділити критерії та показники сформованості у дітей молодшого шкільного віку емоційного інтелекту; 2) на основі реалізації комплексних діагностичних задач виявити рівні сформованості в учнів емоційного інтелекту.

Емпіричне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту молодших школярів було проведене на базі закладу загальної середньої освіти I-III ступенів № 22 м. Чернівці. Дослідженню піддалися 50 учнів молодшого шкільного віку (3-4 класів).

На основі вікових особливостей емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, відповідно до структурних компонентів емоційного інтелекту, які були нами викреслені у першому розділі, охарактеризовано критерії та показники розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи, а саме:

- ✓ критерій розвитку когнітивного компонента включає осмислення особистих емоцій та емоцій інших людей; щодо показників його розвитку, то вони містять здатність встановлювати факти емоційного переживання власне у себе чи іншої людини; розпізнавати емоції за експресивними ознаками; вербалізувати емоції; розуміти причини, які сприяють виникненню даної емоції, та наслідки, до яких вона призведе в майбутньому;

- ✓ критерій розвитку емоційного компонента включає специфіку емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях; щодо показників розвитку даного компонента, то вони містять емоційність; емоційне самопочуття; експресивність у вираженні емоцій; емоційну стійкість; емоційне ставлення до самого себе та інших людей;
- ✓ критерій розвитку конативного компонента містить сформоване вміння управляти власними емоціями та емоціями інших людей; щодо показників даного критерію, то вони включають емоційний самоконтроль, емоційну саморегуляцію, регуляцію емоцій інших людей та емоційну креативність;
- ✓ критерієм розвитку соціально-комунікативного компонента є здатність застосовувати емоційні компетенції у спілкуванні та соціальній взаємодії, а показниками його розвитку: розвинута емпатія; відсутність емоційних бар'єрів у спілкуванні; здатність легко і швидко встановлювати емоційний контакт з іншими людьми.

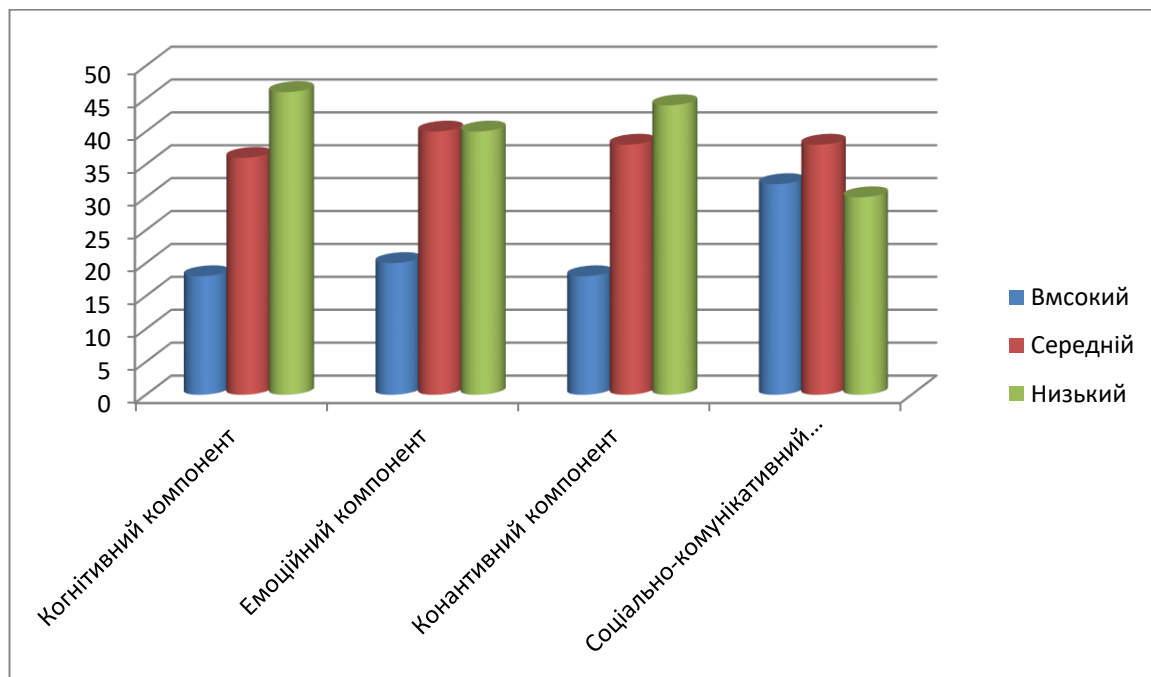
Опираючись на виокремлені критерії та описані показники нами були виділені рівні сформованості емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, а саме: високий, середній, низький, які супроводжувалися відповідними характеристиками для здійснення педагогічного спостереження та діагностування. Докладний опис зазначених рівнів ми подали у додатку А.

Методами визначення рівня сформованості емоційного інтелекту були підібрані нами методики таких вчених, як Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна («Розуміння емоційних станів»), Л. Дюсса (проективна методика «Казки»), В. Щур (методика «Драбинка») та Е. Клессмані (методика «Три дерева»).

Результати емпіричного дослідження, що віддзеркалюють ступінь розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку, які були окреслені на основі визначених нами критеріїв та показників емоційного інтелекту в учнів початкової школи за допомогою комплексу методик дослідження, подані в діаграмі 3.

Діаграма 3

Рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту



Результати емпіричного дослідження вказують, що високим рівнем розвитку володіють діти у такому відсотковому відношенні:

- когнітивний компонент – у 18% респондентів,
- емоційний компонент – у 20% учнів,
- конативний компонент – у 18% школярів,
- соціально-комунікативний компонент – у 32% досліджуваних.

При цьому серед респондентів виявлено й такі учні, які володіють внутрішньою збалансованістю усіх структурних компонентів емоційного інтелекту.

Таким чином нами було з'ясовано, що найменш розвиненим у дітей молодшого шкільного віку є когнітивна складова емоційного інтелекту, а саме здатність до розуміння емоцій.

Одночасно з'ясовано, що позитивні емоції учнів початкової школи краще ототожнюють, ніж негативні. З'ясовуючи емоції за експресивними

ознаками їх прояву, школярі даного віку зорієнтовані в основному на міміку обличчя. Також учні початкової школи легше розрізняють і краще осмислюють емоційні стани людини тоді, коли сприймають і встановлюють їх не тільки за експресією обличчя, а в контексті ситуації, що склалася загалом.

Найбільш вираженою є соціально-комунікативна складова емоційного інтелекту молодших школярів, яка характеризується здатністю до використання емоцій з метою забезпечення успішної комунікації та соціальної взаємодії. На нашу думку, це явище пов'язано, з тим, що учні початкової школи в процесі міжособистісної взаємодії готові більше до співпереживання та співчуття. Діти у даному віці здатні відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі. Це все проявляється у формі емоційної ідентифікації, але не розкриває реального сприйняття, дитина не завжди розуміє і в змозі пояснити причини появи тих чи інших емоцій в інших людей та результати до яких вони можуть призвести.

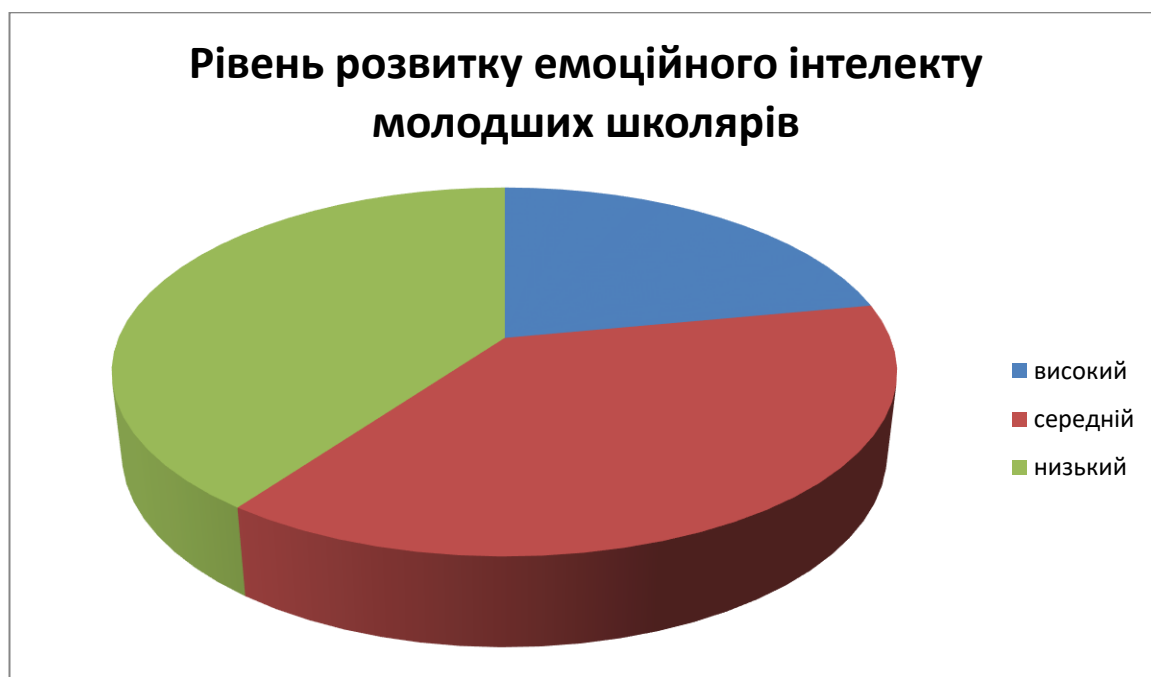
На основі результатів аналізу нами було з'ясовано, що лише 22% школярів, володіють високим рівнем розвитку емоційного інтелекту. Такі учні характеризуються здібністю розрізнявати та розбиратися у власних емоціях, так і в емоціях інших людей, вербалізувати їх, утверджувати причинно-наслідкові зв'язки відповідно до прояву переживань, контролювати емоції, стримувати чи показувати їх відповідно до ситуацій та соціокультурних норм. Вони виділяються емоційною витримкою та емоційною креативністю. Під час міжособистісної взаємодії ці школярі виявляють емпатійність, здібність до легкого і швидкого встановлення емоційних контактів і ведення конструктивного діалогу з оточуючими; їм притаманне позитивне ставлення до себе, інших людей та навколишнього світу в цілому.

Трохи більше третини респондентів (38 % школярів) володіють середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту. Для таких учнів властиво розпізнавати та оцінювати свої власні емоції та емоції інших людей, хоча інколи вони можуть припускатись помилок, спроможні з'ясувати причини їх виникнення, пояснювати їхнє значення, проте не завжди можуть стримувати

власні емоції, не можуть управляти емоціями інших людей, проявляти емоційну гнучкість у відносинах з іншими.

Майже половина учнів молодшого шкільного віку (40% респондентів) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Такі школярі не спроможні правильно здійснювати ідентифікацію емоцій, не можуть зрозуміти причини їх виникнення, саме тому часто проявляють неадекватну реакцію на прояви емоцій іншими. Такі діти не можуть контролювати свої власні емоції, особливо їх негативний прояв. Це все по суті впливає на процес міжособистісної взаємодії з оточуючими, а саме утруднює її (див. діаграму 4).

Діаграма 4



Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи відзначається наступними віковими особливостями: найменш розвиненою у молодших школярів є когнітивна складова емоційного інтелекту, а саме здатність до розуміння власних емоцій та чужих (див. діаграму 5)

Діаграма 5



Найбільш вираженою є соціально-комунікативна складова емоційного інтелекту, тобто здібність до використання емоцій з метою забезпечення успішності комунікації та соціальної взаємодії (див.діаграму б).

Діаграма б



Проведене експериментальне дослідження дозволило дійти до висновків про недостатній рівень сформованості у молодших школярів емоційного інтелекту. Освітні заходи здійснюються спонтанно, безсистемно,

зводяться, як правило, до збільшення обсягу академічного інтелекту, без впливу на емоційну сферу дітей.

Також ми дійшли до висновку, що ефективність розвитку в учнів молодшого шкільного віку емоційного інтелекту залежить від використання спеціальних технологій в освітньому процесі початкової школи, а саме арт-технологій, які здійснюють неабиякий вплив на формування емоційного інтелекту дітей.

Використання арт-технологій з метою розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від певних організаційно-педагогічних умов, які були виділені нами у результаті дослідження теоретичних основ розвитку емоційного інтелекту та аналізу результатів констатувального експерименту, а саме: створення спеціального креативного середовища для розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій; побудова освітнього процесу початкової школи з обов'язковим включенням арт-технологій до різних навчальних дисциплін; готовність вчителя початкових класів до використання арт-технологій як засобу розвитку емоційного інтелекту.

2.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами арт-технології

2.2.1. Створення спеціального креативного середовища для розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій

Перша педагогічна умова передбачає створення спеціального креативного середовища, яке сприятиме усвідомленню вчителем цінності, необхідності та потреби застосовувати арт-технології в освітньому процесі початкової школи. Для того, щоб учитель був готовим до використання арт-

технологій, він має насамперед усвідомлювати цінність і необхідність креативної підготовки учнів початкової школи, знати теоретичні засади арт-педагогіки.

Креативне освітнє середовище сучасної початкової школи повинно бути явищем багатоаспектним, його створення передбачає поєднання фізичної, психологічної, віртуальної та біологічної сфер. Не зважаючи на те, що кожен вчитель здійснює вплив на спроможність учнів до діяльності, яка спрямована на формування їх творчих здібностей, можна стверджувати, що даний вплив базується на взаємодії певних напрямків [40].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає можливість констатувати, креативне освітнє середовище сучасної початкової школи визначається як простір:

- спрямований на розвиток загальної творчості та розвиток креативних здібностей учнів початкової школи;
- з гнучкою системою форм організації навчально-виховного процесу, адекватно до здатностей, вподобань та потреб учасників освітнього процесу;
- орієнтований на застосування інноваційних технологій навчання, які б забезпечували особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу школярів [55, с. 56].

Створення творчого середовища, за переконаннями психологів, буде можливим лише за дотримання наступних умов, а саме:

- фізичні умови, тобто наявність під рукою відповідних матеріалів для творчості та перспективи діяти з ними в будь-яку хвилину;
- соціально-економічні умови, за яких учні мають відчуття зовнішньої безпеки, себто знають, що їхні креативні прояви не отримають ні в якому разі негативної оцінки з боку вчителів;
- психологічні умови, сутність яких виявляється в тому, що в учнів формується відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості, самостійності і свободи на основі підтримки їх творчих починань вчителями.

Що стосується провідних аспектів, які слід враховувати для розвитку творчості, то варто зауважити на наступному:

1. Перш за все на створення відповідної обстановки: на уроках під час творчої роботи недопустимим є педагогічний натиск, підвищення голосу вчителя, використання будь-яких погроз (типу, якщо ви забрудните пластиліном столи або стільці, то я...).
2. З метою створення атмосфери, яка б спонукала школярів до прояву креативності є так звані «емоційні погладжування», до яких можна віднести звернення до учнів тільки на ім'я, збереження вчителем рівної, доброзичливої інтонації, заспокійливі або підбадьорюючі дотики до здобувача освіти. Особливо актуальним даний аспект є у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
3. Бачення кожного учня.
4. Спонукати дитину до творчості повинна не лише загальна атмосфера уроку, алей його зміст, оскільки це головне, що повинне підштовхувати учнів до прояву креативності. Це може бути незвичайний поворот сюжету, елементи новизни, сумісне емоційне переживання і т.д.

Ідучи в ногу з часом, не можна ігнорувати інноваційні технології, які допомагають розвивати творчий пошук учнів, наприклад, арт-технології. Отримуючи мінімум готових фактів, діти виявляють максимум активного творчого пошуку, через який здійснюється вплив і на емоційну сферу молодших школярів.

2.2.2. Побудова освітнього процесу початкової школи з обов'язковим включенням арт-технологій до різних навчальних дисциплін з метою розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

Арт-технології є «містком» між учнем і формуванням позитивної «Я-концепції», адже, займаючись творчою діяльністю, школярі формують

власний світогляд і самореалізуються як особистості. У процесі роботи з різними видами мистецтва, учні початкової школи навіть не замислюються над тим, що педагог аналізує їхні дії та поведінку, здійснює спостереження за емоційним станом, досліджує кожного з учнів як індивідуальність, намагаючись відчутти почуття та переживання, які хвилюють дитину в даний момент. Як зазначає О. Тараріна, «процес творчості є не тільки відображенням у свідомості учасників оточуючого середовища та соціальної дійсності, а й її моделюванням, виявом ставлення до неї» [81, с. 30].

Арт-технології спрямовані на розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня, тому, у процесі творчої роботи, педагог повинен дотримуватися відповідних умов для створення креативної атмосфери у класі а саме: відмова від використання наказів, команд і примусів; самостійний вибір учнями власного темпу виконання роботи; самостійний вибір учнями матеріали, які найбільше їм подобаються; можливість відмови школярами від коментування своєї роботи, або від коментарів щодо її виконання; відмова учнів від творчої роботи, якщо він цього не бажає; не обов'язкове оцінювання, оскільки акцентування на творчій роботі.

Для реалізації основних завдань арт-технології використовують різні форми взаємодії в навчально-виховному процесі. За кількістю учасників освітнього процесу форми організації навчання з використанням арт-технологій поділяють на індивідуальні та групові.

Педагог самостійно обирає форму взаємодії зі школярами залежно від того, які функції передбачаються до виконання.

Щодо індивідуальну форму роботи, то її доцільно використовувати за потреби корекції емоційного стану учнів.

У період, коли відбувається процес адаптації учнів початкової школи до навчально-виховного процесу, краще працювати в групах. Таким чином, відбувається знайомство школярів один з одним, зникають бар'єри взаємодії з педагогом. Такий вид взаємодії можна використовувати з метою закріплення отриманих компетентностей на соціальному рівні.

Виняткового значення в роботі з учнями молодшого шкільного віку набуває така особлива за своєю дією форма організації навчально-виховного процесу як гра. Абсолютна більшість арт-технологій побудована саме на ігровій діяльності школярів.

Вчитель також може включати арт-технології до звичайних навчальних уроків, створювати власні проекти із застосуванням чималого педагогічного потенціалу арт-технологій у роботі зі школярами.

На думку О. Федій, «структура заняття з використання арт-технологій повинна мати дві складові частини. Перша – процес творчості, який є невербальним, неструктурованим. Другий складник – обговорення, пояснення створених так званих продуктів творчості, асоціацій, емоцій і почуттів, які виникли під час творчої діяльності» [84, с. 104]. Сучасний психолог О. Сорока визначила «основні етапи структури арт-терапевтичного заняття: емоційне налаштування; активізація всіх сфер сприйняття (зору, слуху, нюху, смаку); творча індивідуальна робота; етап обговорення (вербалізації); заключна частина» [78, с. 148].

Арт-технології здійснюють вплив на внутрішній стан школярів, їхні почуття та переживання. Багато вчених акцентують увагу на тому, що «для розвитку здорової, емоційно стійкої особистості, яка знає свій внутрішній світ і розуміє його, необхідно відмовитися від інструментально-раціональної педагогіки, для якої головною метою є контроль, успішність, оцінка, а не сама дитина. Іноземні фахівці стверджують, що мистецтво повинно бути базовою основою загальної освіти» [78, с. 150].

Дослідниця О. Федій зазначає, що здійснення впливу за допомогою арт-технологій можливе з використанням численних засобів, які за своїм походженням поділяються на природні та соціальні (створені людиною). Види арт-технологій здебільшого віддзеркалюють основний засіб психолого-педагогічного впливу [84, с. 43].

Науковці перераховують і характеризують провідні види арт-технологій, а саме:

«Музикотерапія. Цей вид існує у двох формах: рецептивній і активній. Рецептивна — сприймання музики з корекційною метою. Активна форма полягає у відтворенні музичних творів, вияві фантазій, імпровізацій. Музика стає захисним механізмом, який перетворює негативні емоції, гнів, страх, агресію в соціально прийнятну форму в процесі творчості» [16, с. 70-71].

«Фототерапія. Полягає в створенні або сприйнятті готового продукту з метою активізації різних сенсорних систем (зору, кінестетики, тактильної чутливості), розвитку творчої уяви, власного бачення ситуації» [16, с. 70-71].

«Ізотерапія. Вияв внутрішніх переживань через дитячий малюнок. Працюючи з цим видом роботи, учні розвивають абстрактно-логічне мислення, виражають стан, у якому вони перебувають» [16, с. 70-71].

«Пісочна терапія. Ця терапія впливає на розвиток мілкої моторики, творчого самовираження, посилює пізнавальний інтерес. Працюючи з піском, школярі малюють образи, ліплять фігурки улюблених героїв, тварин, прикраси, об'єкти живої і неживої природи» [16, с. 70-71].

«Казкотерапія. Сутність цієї терапії полягає у цілеспрямованому впливі казки на свідомість дитини. Через сюжет учні вчаться розуміти вчинки персонажів і їх наслідки, бачити зворотній бік проблеми (щедрість – жадоба), намагаються проявляти себе, будувати громадянську позицію» [16, с. 70-71].

«Лялькотерапія. Використання цього виду мистецтва сприяє розвитку мовлення дитини, навичок комунікації, орієнтування в просторі, покращенню стосунків із батьками, адже виготовлення деяких ляльок відбувається разом із ними» [16, с. 70-71].

«Імаготерапія. Досить творчий вид взаємодії, який дозволяє учням розвивати своє мовлення, його виразність і чіткість, працювати над мімікою та жестами, краще розуміти свої можливості, покращувати стосунки з однолітками» [16, с. 70-71].

«Тілесно-рухова терапія (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвиває

взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує самопочуття і зміцнює психічне здоров'я» [16, с. 70-71].

Арт-технології знаходяться на шляху розвитку, постійного з'являються нові прийоми, методи взаємодії. Існує вже таке поняття як «хобі-терапія». Воно відносно нове, але поступово розвивається. Тому головним завданням майбутніх вчителів є постійний саморозвиток, пошук нових шляхів взаємодії з учнями.

Аналізуючи можливості застосування арт-педагогіки у освітньому процесі початкової школи, особливу увагу варто звернути на групові форми роботи, що мають ряд переваг у зіставленні із індивідуальними. Психологів переконані, що колективна творча діяльність сприяє:

- «активізації творчої роботи кожного учня в класі (навіть сором'язливі включаються в роботу);
- розвитку соціальних та комунікативних навичок дітей;
- почуттю особистісної значимості, що сприяє підвищенню самооцінки та зміцненню особистої ідентичності;
- взаємній підтримці учасників арт-терапевтичного процесу;
- тісному психологічному контакту між учнями» [18, с.6-7].

У ході такої роботи важливим є не лише взаємодія школярів у групі, але й їх індивідуальна креативність, що в цілому впливає на динаміку освітнього процесу, позаяк в ньому унікально поєднується стремління дітей до злиття з групою і одночасно з потребою в самостійності та зміцненні особистої ідентичності.

Науковці наголошують, що застосування групових форм роботи вимагає послідовного переходу учнів від індивідуальної до парної і тільки потім – до групової (колективної) діяльності. Перед тим, як включитися у групову роботу, учні повинні одержати позитивний досвід індивідуальної та парної взаємодії, відчуті безпеку та довіру до оточуючих.

З урахуванням вище описаних положень нами розкрито у додатку Д арт-

педагогічну методику «*Галактика класу*».

У процесі здійснення спостереження за взаємовідносинами школярів у ході виконання групової роботи, за їх настроєм, психічним та емоційним станом дозволяє зробити висновки про ефективність застосування арт-педагогіки як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання. Використання парної чи групової форм сприяє вивченню міжособистісних зв'язків у класі, а виникнення невимушеної, природньої, доброзичливої атмосфери сприяє становленню дружнього класного колективу та формуванню здорових стосунків між дітьми, налаштовує молодших школярів на подальшу креативну діяльність, реалізацію їх творчого потенціалу, саморозкриття та самопізнання.

Щодо використання засобів арт-педагогіки на уроках у початковій школі, то можемо виокремити насамперед таку технологію як казкотерапія, яку можуть застосовувати не тільки практичні психологи, а й учителі початкових класів. Казкотерапію можна використовувати на уроках літературного читання, трудового навчання, «Я досліджую світ» тощо. За допомогою казок молодші школярі можуть передавати свої почуття, викликані прочитаним, розказаним або інсценізованим твором.

Потрібно зауважити, що казкотерапія має своєрідний вплив на соціальне та психічне здоров'я молодших школярів. Вплив казки на учнів здійснюється на вербальному та практичному рівнях. Вчені рекомендують розпочинати роботу над казкою на вербальному рівні, тобто зі сприйняття, потім продовжувати роботу на практичному, наприклад малювання або ліплення, і на завершальному етапі використовувати знову вербальні засоби, а саме обговорення казки, дискусія.

Надзвичайно дієвою формою казкотерапії науковці вважають колективне створення казки, яке було б спрямоване на розв'язання спільної, колективної проблеми. Для молодших школярів така форма роботи є надзвичайно цінною, позаяк кожен учень буде автором. А це, в свою чергу, надасть можливість встановити проблеми, які є в учнів, і вирішити їх. Основні

прийоми роботи з казкою, які вчитель може використовувати в освітньому процесі початкової школи, описані нами у додатку Е.

Під музикотерапією розуміють використання музики з метою психолого-педагогічної корекції, соціальної реабілітації та адаптації, дітей із негативними проявами в поведінці. Останнім часом методи музикотерапії активно почали використовувати у педагогіці, насамперед як: засіб збереження психічного здоров'я дітей і профілактики емоційно-стресових станів; один із шляхів соціалізації та подолання комунікативних проблем; механізм стабілізації функціонального стану молодших школярів

Найчастіше музикотерапію використовують у навчально-виховному процесі початкової школи, зокрема на таких уроках як літературне читання, української мови, уроках мистецтва, дизайну і технології тощо.

Вчені виокремлюють наступні основні напрями дії музикотерапії: емоційне активування; розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і можливостей); підвищення естетичних потреб. У якості механізмів впливу музики зазначають емоційне розвантаження, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення власних переживань, підвищення соціальної активності, надбання нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень і установок.

Використання ізотерапії вчителями початкової школи може здійснюватися на будь-якому уроці і використовуватися як складова художньо-творчої спонтанної діяльності учнів, або при проведенні усіляких занять художньо-прикладного характеру в позаурочний час.

Завдання у контексті ізотерапії, які можна запропонувати учням початкової школи, можуть бути найрізноманітнішими: звичайне малювання, ліплення, аплікація, колажування, створення «живих» картин тощо. Окремої уваги заслуговує вивчення питання щодо створення колажів у початковій школі, позаяк колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає можливість розкрити потенційні можливості учнів, опираючись на їхні позитивні емоційні переживання, що пов'язані з процесом творчості. Окрім того, для

виготовлення колажу учням не потрібні спеціальні художні здібності, позаяк дана техніка надає змогу кожному отримати успішний результат. Так, наприклад, у процесі вивчення навчального предмета «Я досліджую світ» можна запропонувати завдання на створення колажу з таких тем: «Упізнай мене!» (підбірка власних фотографій школярів у різні вікові періоди), «Яке коріння у твого родовідного дерева?» (малювання родовідного дерева), «Улюблене свято» тощо.

Таким чином можемо зробити висновки, що арт-педагогіка виходить за межі узвичаєної мистецької освіти і направлена на формування позитивної власної «Я-концепції» (базуючись на самопізнання і самоусвідомлення) та системи ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку. Актуальності набуває проблема готовності вчителів початкових класів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, яка спроможна забезпечити гармонійне становлення особистості учня через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію.

З метою успішного використання арт-технологій у освітньому процесі початкової школи, необхідно, щоб техніки були простими, ефективними, щоб школярі не відчували труднощів у виконанні тієї чи іншої техніки. Водночас вони повинні бути цікавими, оригінальними та приємними для школярів, нетрадиційними, щоб мотивувати їхню діяльність.

2.2.3. Готовність вчителів початкових класів до використання арт-технологій як засобу розвитку емоційного інтелекту

Третьою умовою розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій є готовність вчителя початкових класів до використання. Професійна підготовка учителів початкових класів до використання арт-технологій передбачає, насамперед, наявність усвідомлених знань і умінь про

неї, які є апробованими у власній практичній діяльності та прийняті («привласнені») педагогічними працівниками як особистісно значущих, необхідних, найбільш ефективних.

На основі аналізу наукових досліджень з проблем фахової підготовки вчителів ми можемо висновки про змістовну наповненість даного процесу, позаяк підготовка педагогів до реалізації потенціалу арт-педагогіки повинна ґрунтуватися не лише на фундаментальних знаннях з психолого-педагогічних дисциплін, що, традиційно, окреслює загальний зміст їх фаху, а й з урахуванням спеціальної когнітивної складової, яка спрямована на забезпечення вище перерахованих навчально-виховних завдань.

Щодо когнітивної складової, О. Деркач переконана, що з метою реалізації усіх можливостей арт-технологій вчителі початкових класів повинні бути обізнані з:

- «поліфункціональною природою мистецтва як форми суспільної свідомості людства та специфічного засобу художнього відображення світу; традиціями використання мистецтва як засобу гармонізації фізичного і психічного стану людини та історичні джерела становлення і подальшого розвитку арт-педагогіки як педагогічного напрямку арт-терапії;
- сутністю арт-педагогіки та її місцем у системі професійної діяльності учителя початкових класів;
- організаційно-методичними засадами реалізації діагностичного, психокорекційного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки у освітньому процесі початкової школи;
- організаційними формами залучення арт-педагогіки до навчально-виховного процесу початкової школи;
- специфікою організації арт-педагогічного простору в умовах освітнього процесу загальноосвітнього навчального закладу;
- психолого-педагогічними умовами та організаційно-методичними засадами організації індивідуальної, групової та колективних форм арт-

педагогічної взаємодії учителя та учнів;

- теоретичними та методичними аспектами різних видів арт-технології як засобу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів» [35, с. 7].

Щодо операційно-діяльнісної складової готовності учителів початкових класів до реалізації потенціалу арт-педагогіки, то вона окреслює ті уміння та навички, оволодіння якими дозволяє педагогам максимально реалізовувати всі потужні можливості арт-педагогіки у розвитку емоційного інтелекту та становленні «Я-особистості».

Отож, вчителі повинні вміти:

- «визначати завдання арт-педагогічної роботи та аргументовано обирати арт-педагогічні технології з огляду на їх доцільність та ефективність;
- здійснювати психологічний аналіз та інтерпретацію продуктів творчої діяльності дитини, визначати та інтерпретувати ключові її елементи;
- використовувати різні засоби арт-технологій з метою корекції системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, емоцій і почуттів, які були б пов'язані з переживаннями своїх проблем та самого себе; активного пошуку нових форм взаємодії з навколишнім світом; доводу своєї індивідуальності, неповторності і значимості; підвищення гнучкості, тобто адаптивності в постійно мінливому світі;
- організовувати групові та колективні форми арт-педагогічної взаємодії з метою формування у школярів досвіду ефективної комунікації, формування вмінь розуміння своїх емоцій та відчуттів оточуючих; моделювання позитивного психоемоційного стану, керівництво власною поведінкою та набуття соціальних навичок учнів;
- використовувати різні мультимодальні інтерактивні арт-педагогічні методики у навчально-виховному процесі початкової школи та ін.» [35, с. 9].

Окрім того, особливої уваги вимагає проблема формування у педагогів особистісно-професійних якостей, ціннісних світоглядних орієнтацій, які б сприяли реалізації ними потенціальних можливостей арт-педагогіки.

Також, з метою відповідної підготовки вчителів до використання арт-педагогічних технологій, ще на етапі фахової підготовки у педагогічних закладах вищої освіти варто було б включити до освітньо-професійної програми спеціальності «Початкова освіта» навчальну дисципліну «Основи арт-педагогіки» для розширення знань і практичних розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій.

Орієнтовний зміст даної дисципліни, с саме тематику лекційних занять запропоновано нами у додатку Є

Висновки до другого розділу

Дослідження емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку передбачало виявлення актуального рівня його розвитку емоційного інтелекту. Для повноцінного, комплексного вивчення окресленого феномена нами було виділено чотири критерії емоційного інтелекту: критерій розвитку когнітивного компонента (а саме осмислення особистих емоцій та емоцій інших людей); критерій розвитку емоційного компонента (специфіка емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях); критерій розвитку конативного компонента (вміння управляти власними емоціями та емоціями інших людей); критерій розвитку соціально-комунікативного компонента (застосовування емоційної компетентності у спілкуванні та соціальній взаємодії).

За результатами емпіричного дослідження нами було відзначено, що більше половини досліджуваних учнів потребують цілеспрямованого розвитку загального емоційного інтелекту. Особливу увагу варто приділити практичному розумінню емоцій і управління своїми емоціями. Ресурсом для такого розвитку, на нашу думку може бути використання арт-технологій у освітньому процесі початкової школи.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що одним із засобів забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу може виступати застосування арт-технологій. Елементи арт-технологій, які використовуються на уроках у початковій школі, мають унікальні можливості для корекції та розвитку емоційного інтелекту, навчання і розкриття інтересів дитини, її творчого потенціалу, розвитку здатності до розуміння свого внутрішнього світу, почуттів і потреб інших людей.

У результаті дослідження нами було виокремлено основні організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку засобами арт-технологій, а саме: створення

спеціального креативного середовища для розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій; побудова освітнього процесу початкової школи з обов'язковим включенням арт-технологій до різних навчальних дисциплін; готовність вчителя початкових класів до використання арт-технологій як засобу розвитку емоційного інтелекту.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження нами були зроблені наступні висновки.

1. Сучасний технологічний розвиток цивілізації продукує як значну кількість досягнень, так і призводить до глобальних криз, однією з яких є антропологічна, що загрожує людству «саморуїнуванням». Результатом антропологічної кризи є високий рівень емоційної нестриманості, агресивності і жорстокості в соціумі, відповідно збільшується кількість міжособистісних конфліктів, зростають випадки депресії, насильства, міжнародного тероризму.

Одним із людиноцентрованих напрямів навчально-виховного процесу є розвиток емоційного інтелекту на противагу розвитку академічних здібностей школярів (тобто розумового інтелекту), їх інтелектуальної сфери. Зазначений напрям дозволить підвищити психологічну культуру суспільства, сприятиме його оздоровленню.

Для реалізації поставленої мети в першому розділі було проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.

Останнім часом проблема емоційного розвитку учнів початкової школи все частіше привертає увагу педагогів і психологів. Теоретичні і практичні розробки в царині вивчення особливостей емоційної сфери молодших школярів, викладені в даній роботі, дають можливість зрозуміти, що створення емоційного благополуччя і комфорту впливають практично на всі сфери психічного розвитку дитини, будь то регуляція поведінки, когнітивна сфера, оволодіння учнями засобами і способами взаємодії з оточуючими людьми, поведінку в групі однолітків, засвоєння і оволодіння соціальним досвідом.

2. Емоційна сфера займає центральне місце в особистісному розвитку молодших школярів. Розкрито багато причини і механізми виникнення

емоційних порушень в дитячому віці. У зв'язку з цим, проблема емоційного неблагополуччя у дітей молодшого шкільного віку, незважаючи на давню історію, не втрачає своєї актуальності.

Молодший шкільний вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту, оскільки відрізняється значною сприятливістю і гнучкістю психічних процесів, глибоким інтересом до внутрішнього світу. Діти даного віку ще недостатньо усвідомлюють особистісні переживання та причини їх виникнення, власні емоційні реакції (гнів, страх, образи). В учнів початкової школи відбувається процес формування довільності, внутрішнього плану дій, розвивається здатність до рефлексії, що дозволяє школярам набути вмінь аналізу власної поведінки та поведінки інших людей, здатність до регуляції власним емоційним станом та поведінкою.

3. Здійснений у процесі дослідження теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу уточнити поняття «емоційний інтелект», його компоненти. Так, емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду

4. Оцінка сформованості емоційного інтелекту у молодших школярів визначалася за допомогою таких критеріїв: критерій розвитку когнітивного компонента (осмислення особистих емоцій та емоцій інших людей); критерій розвитку емоційного компонента (специфіка емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях); критерій розвитку конативного компонента (вміння управляти власними емоціями та емоціями інших людей); критерій розвитку соціально-комунікативного компонента (застосовування емоційної компетентності у спілкуванні та соціальній взаємодії).

5. Результати констатуючого експерименту виявили недостатній рівень сформованості у молодших школярів емоційного інтелекту. Це пояснюється

тим, що в більшості школярів відсутні необхідні знання про ознаки і важливість емоційного інтелекту.

6. В психолого-педагогічній науці існує чимало засобів, які допомагають вплинути і розвивати саме емоційну сферу дітей молодшого шкільного віку. На сьогоднішній день існує тенденція до зростання кількості молодших школярів з проблемами у соціально-емоційному розвитку. Саме тому, постає проблема надання ефективної психолого-педагогічної допомоги учням. Тому зростає інтерес до арт-педагогіки, як універсального методу вільного самовираження дитини та гармонізації тих сторін особистості, для вираження яких немає адекватних вербальних засобів. Молодші школярі активно пізнають багатство навколишнього світу і намагаються відобразити його в своїй природній творчій діяльності – іграх, малюнках, казках.

Також доведено вплив арт-технологій на розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. Використання арт-педагогіки допомагає молодшим школярам долати бар'єри тривожності і страхів, вони стають більш розкутими та відкритими. За допомогою використання арт-технологій у освітньому процесі початкової школи, по-перше, діти вчаться усвідомлювати свої відчуття, емоції, спонукання, спрямування та бажання, по-друге, переборювати власні страхи і тривоги, а по-третє, поступово оволодівати «тілесним усвідомленням».

7. Організаційно-педагогічними умовами формування емоційного інтелекту у молодших школярів засобами арт-технологій є: створення спеціального креативного середовища для розвитку емоційного інтелекту засобами арт-технологій; побудова освітнього процесу початкової школи з обов'язковим включенням арт-технологій до різних навчальних дисциплін; готовність вчителя початкових класів до використання арт-технологій як засобу розвитку емоційного інтелекту.

Проведене дослідження дозволило сформулювати організаційно-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

засобами арт-технологій, проте дана проблема залишається не повністю дослідженою і потребує подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
2. Андреева И. Н. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и характеристик социально-психологической адаптации личности / И. Н. Андреева // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №12. – С. 63 –67.
3. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 131 –141.
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И. Н. Андреева. Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
5. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
6. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83-95.
7. Баер У. Творческая терапия – Терапия творчеством (теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. – М. : Независимая фирма «Класс», 2013. – 552 с., 16 ил. – (Библиотека психологии и психотерапии).
8. Березина Т. Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. Йога интеллекта / Т. Н. Березина. – СПб. : Речь, 2010. – 189 с.
9. Березка С.В. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушенням інтелекту / С.В. Березка // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2018. – Т.2. – С.208 –213.
10. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сб. статей / [ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой.]. - Минск: БГПУ - 2006. – С. 16-20.
11. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи

- особистості // Психологічні студії Львівського університету. - С. 20 - 23.
12. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / Пер. с англ. Злотник. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с. (Серия «Ступени психотерапии»).
 13. Бойко А. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя] / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2014. № 5. С. 68-73.
 14. Булах М. Образотерапія : зняття психологічного напруження та стресових станів у дітей. Психолог. 2012. № 13 (14). С. 68-72.
 15. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія [Текст] / Л. В. Буркова. – Київ : Інформаційні системи, 2010. – 278 с.
 16. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
 17. Власюк М. Арт-терапія : лікування мистецтвом. Відкритий урок : розробки, технології, досвід. 2008. № 7 (8). С. 90.
 18. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу // Психолог. – 2005. - № 39. – С. 5– 8.
 19. Вознесенська О.Л., Волкова Л.М. Методичні засади підготовки майбутніх арт-педагогів / О.Л. Вознесенська, Л.М. Волкова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). № 7(194). Частина I. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 60-65.
 20. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять / О. В. Вознюк // Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей. – ІОД НАПН України. – Київ. – 2011. – 139 с. – С. 29.
 21. Волков Б. С. Младший школьник. Как помочь ему учиться / Б. С. Волков. – Москва : Академический проект, 2005. – 144 с.

22. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: [методическое пособие] / И.П. Воропаева — М: Изд-во ИПК и ПРНО МО — 1993. — 56 с.
23. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 64-76.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 389 с.
25. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». — СПб . : Изд-во СПб. ун-та, 1999. — С. 26.
26. Гертруда Ш. Рисунок и образ в гешталь-терапии / Ш. Гертруда. — СПб. Изд-во Пирожкова, 2002. — 215 с.
27. Герчанівська П.Е. Креативність у динаміці культурних форм // Культура і сучасність. — 2011. — №1.
28. Гиппиус С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. Гиппиус. — СПб. : Речь, 2001. — 346 с.
29. Гончаренко С.У. Український педагогічний енци-клопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
30. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. — 478 с.
31. Гоулман Д., Бояцис Р., Энни Макки Эмоци-ональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. — М., Альбина Бизнес Букс, 2005. — 21 с.
32. Гоулман Д. С чего начинается лидер / Д. Гоулман. — Альпина Бизнес Букс, 2006. — 174 с.
33. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — Москва : АСТ; АСТ Москва; Хранитель — 2008. — С. 10-443.
34. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах [Электронный ресурс] / С.П. Деревянко // Сайт Ирины Андреевой «Эмоциональный интеллект» - Режим доступа:

<http://www.epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=174>.

35. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. Мистецтво та освіта. 2010. № 2. С. 25-28.
36. Деркач О.О. Арт-педагогіка : Програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» / О.О. Деркач. – Вінниця: ВДПУ, 2011. – 26 с.
37. Диагностика «Эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва, Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 57-59.
38. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
39. Емоційний інтелект // Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www: uk.wikipedia.org](http://www.uk.wikipedia.org). – (дата звернення 07.04.2017).
40. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua)
41. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380.
42. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зарицька Валентина Василівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 40 с.
43. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»: дис. докт. псих. наук / Валентина Василівна Зарицька – Запоріжжя, 2012. – 513 с.
44. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
45. Ілійчук Л. Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-

- виховному просторі початкової школи. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 2. С. 114-118.
46. Казанская К. О. Детская и возрастная психология / К. О. Казанская. – Москва : А-Приор, – 2010. – 160 с.
47. Калошин В. Ф. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу / В. Ф. Калошин, О. О. Безносьок, Ю. П. Лемешко // Практична психологія та соціальна робота. – 2018. – №1. – С. 70 – 74.
48. Калошин В. Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2018. – №4. – С. 54 – 63.
49. Калошин В. Ф. Як протистояти надмірним почуттям, емоціям, жахливим думкам за допомогою методу раціонального мислення / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2016. – №6. – С. 59 – 64
50. Карпенко Є. В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії / Є. В. Карпенко // Психологія особистості. – 2018. – № 1(5). – С. 90 – 97.
51. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції / У. В. Кіреєва. Психологія і суспільство, – 2010. – № 4. – С. 111-119.
52. Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи: матер. [Текст] / В. В. Зарицька // Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти; Всеукр. наук.-практ. конф. (28 квітня 2011 року). – К.: Київ. Ін-т сучасн. підр., 2011. – 92 с.
53. Кондрицька О.І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей засобами артпедагогіки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 “теорія і методика виховання”/ Оксана Іванівна Кондрицька; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2009. – 24 с.
54. Кочерга О. В. Психофізіологія учнів початкової школи : прикладні аспекти / О. В. Кочерга. Початкова школа, 2009. – № 2. – С. 55-59.
55. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский,

- А. В. Хуторской. – Москва, 2007. - 224с.
- 56.Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Л.Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27-34.
- 57.Лебедева Л. Арт-терапия в педагогії. Педагогіка. 2000. № 9. С. 27-34.
- 58.Левченко Т. Л. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Монографія. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 512 с.
- 59.Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
- 60.Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – Москва, 2004. – С. 29-39.
- 61.Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев. – Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.
- 62.Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 248 с.
- 63.Мірошніченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи : історико-методичний аспект. Педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 26-30.
- 64.Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культури особистості / Л. Б. Нікіфорова // Гуманітарні науки. Наук. практи. журн. – 2007. –№2.–150 – 154.
- 65.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. [Електрон ресурс]. – 35 с. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>.
- 66.Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна

- особистісна властивість // Практична психологія і соціальна робота, 2008. – №6. – С.22–27.
67. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – С. 6–7, 23.
68. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища школа, 2003. – С. 67-23.
69. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. -М.: Российское педагогическое агентство. - 1996. – 374с.
70. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці [текст] / І. В. Огаренко // Сучасна психологія : актуальність проблеми й тенденцій розвитку. Матеріали міжрегіон. наук практ. конф., 28 січня 2011. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 15-17.
71. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту / І. В. Опанасюк // Збірник наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2014. – Вип. 19. – Ч. 1. – 252 с.
72. Павленко В. В. Креативність: сутність, структура, закономірності формування і розвиток / В. В. Павленко // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць / Київ ун-т ім. Б. Грінченка; редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа [та ін.]. – Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – Вип. 23. – С. 15 – 21.
73. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд. – Санкт-Петербург. : Питер, 2002. – 272 с.
74. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології в під-готовці вчителів : навч. посібник. Харків : Колегіум, 2013. 364 с.
75. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: [Електронний ресурс] // Режим доступу:

- URL: <http://osvita.ua/school/upbring/1334>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 76.Режим доступу : [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua)
- 77.Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007 – 490с.
- 78.Сорока О.В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 64. С. 145–151.
- 79.Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1980. – 251 с.
- 80.Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа. – Т. 2 : Як виховати справжню людину. – 1976. – 657 с.
- 81.Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шка- тулка мастера : науч.-метод. пособ. К. : АСТАМИР-В, 2016. 224 с.
- 82.Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси: «Вертикаль», видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.
- 83.Томилова И. И. Формирование креативности у старших школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: автореф. дисс. ... к. пед. н. Кемерово, 2002. – 23 с.
- 84.Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
- 85.Фомина Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина // Начальная школа, 2008. – № 10. – С. 99-102.
- 86.Холмовская А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмовская, Н. Г. Гаранян. // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61-74.
- 87.Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург. : Питер, 2002. – 272 с.
- 88.Хрисанова Е. Артпедагогика в системе современного воспитания / Е.Хрисанова, Н.Сергеева // Народное образование. – 2003. – № 7. – С.137-

- 143.
89. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості / А. Г. Четверик-Бурчак // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, серія «Психологія». – № 47 – 2011. – С.47-54.
90. Чошанов М. ТМИ – теория множественности интеллекта / М. Чошанов // Директор школы, 2000. - № 3. – 176 с.
91. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія / М. М. Шпак. – Терно піль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. – 372 с.
92. Юркевич В. С. Проблема емоціонального інтелекту /В. С. Юркевич //Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3. – С. 4-10.
93. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту [Текст] / В. Юркевич // Вестник практической психологии. – № 3. – 2005.

ДОДАТКИ

Додаток А

Характеристика рівнів сформованості у молодших школярів емоційного інтелекту

До групи з **високим рівнем** емоційного інтелекту віднесені учні, в яких адекватна самооцінка, впевнені в собі і своїх силах; знають про можливості саморегуляції і вміють застосувати на практиці техніки релаксації; в них комунікативні навички, необхідні для психологічного комфорту при спілкуванні і для опору впливу несприятливих наслідків оточуючих; оптимістично спрямовані у майбутнє.

До групи з **середній рівнем** залучені молодші школярі із заниженою самооцінкою, вони недостатньо впевнені в собі і своїх силах; знають про можливості саморегуляції і вміють застосувати на практиці техніки релаксації; в них на задовільному рівні розвинута гнучкість поведінки в напружених життєвих ситуаціях; достатньо розвинені комунікативні навички, необхідні для психологічного комфорту при спілкуванні і для опору впливу несприятливих наслідків оточуючих; оптимістично спрямовані у майбутнє.

Учні з **низьким рівнем** емоційного інтелекту мають низьку самооцінку, невпевнені в собі і своїх силах; не знають про можливості саморегуляції і не вміють застосувати на практиці техніки релаксації; в них не розвинута гнучкість поведінки в напружених життєвих ситуаціях; недостатньо розвинені комунікативні навички, необхідні для психологічного комфорту при спілкуванні і для опору впливу несприятливих наслідків оточуючих; песимістично спрямовані у майбутнє.

Додаток Б

Ми підібрали малюнки із зображенням дітей і дорослих, у яких яскраво виражений їх емоційний стан: радість, страх, гнів, горе тощо. Учням послідовно показували картинки дітей і дорослих і запитували: «Хто зображений на малюнку? Що він робить? Як він себе почуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку» (рис. 1). Краще діти розуміють емоційний стан однолітків, оскільки у дорослих в емоціях існує більше відтінків, які діти ще не зовсім розуміють.

Після підрахування кількості правильних відповідей окремо за кожною серією і за кожною картинкою, ми виявили, що більшість молодших школярів розуміє емоційний стан дорослих і однолітків, які вони розпізнають за виразом обличчя.



Рис. 1. «Вгадай емоцію»

Потім дітям показували сюжетні картинки і ставили питання: «Що роблять діти (дорослі)? Як вони це роблять (дружньо, сваряться, не звертають уваги один на одного тощо)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?» (рис. 2).



Рис. 2.

Сюжетні картинки на розуміння емоційних станів людей

Для подальшого дослідження нами була використана проєктивна методика «Казки» Л. Дюсса. У молодшому шкільному віці діти охоче вигадують різні історії й практично не вміють приховувати правду. Вони досить ясно можуть висловлюватися на будь-які моральні норми взаємин. Історії-казки розповідалися в певному порядку та супроводжувалися ілюстраціями. Діти відподали на питання в кінці кожної історії-казки. Всі відповіді фіксувалися в протоколі.

Далі молодшим школярам розповідали казки в наступній послідовності: «Пташеня», «Річниця весілля батьків», «Страх», «Новина», «Поганий сон» тапоказували картинки до них.

Діагностику рівня самооцінки молодших школярів здійснювали за допомогою методики «Драбинка» В. Щур, яка впливає на успішність у подоланні труднощів у навчанні і спілкуванні дитини, формування позитивних міжособистісних відносин з дорослими та однолітками, а також на загальний емоційний стан учня.

В процесі використання методики «Драбинка» ми мали можливість з'ясувати систему уявлень молодших школярів про те, як вони оцінюють себе самі, як, на їх думку, їх оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою. У кожного учня були бланк з намальованою драбинкою (рис. 3),

ручка або олівець.

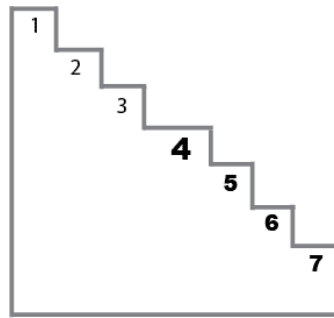


Рис. 3. Малюнок «драбинки» для вивчення самооцінки

Ми пояснювали, якщо на драбинці розташувати всіх дітей, то на першій сходинці будуть стояти ті, що роблять гарні вчинки, найкращі діти; на другій і третій – хороші, на четвертій – ні хороші, ні погані діти, на п'ятій і шостій сходинці – діти, які чинять погано, а на сьомій сходинці – найгірші. Ми запитували учнів, на яку сходинку вони поставлять себе? Просили пояснити свій вибір. Аналіз отриманих даних дозволив з'ясувати, що 5 молодших школярів розмістили себе на 1 сходинці, у них завищена самооцінка. Вони пояснювали свій вибір так: «Я найкращий», «Я хочу бути серед найкращих дітей». Один другокласник не міг пояснити свій вибір, що пов'язано зі слабо розвиненою рефлексією. Для 2-3 сходинок характерною є адекватна самооцінка, таких дітей виявлено 11 осіб, в них сформовано позитивне ставлення до себе через власну діяльність: «Я хороший, тому що я допомагаю мамі», «тому що гарно вчуся», «тому що я люблю читати книжки», «допомагаю друзям». На 4 сходинці розташували себе діти із заниженою самооцінкою, для яких характерним є порушення міжособистісних відносин зі значимими дорослими: «Я буваю добрим, коли допомагаю дорослим, а злим, коли сварюся з ними, бешкетую, кричу» тощо.

На 5-6 сходинках розмістили себе діти з низькою самооцінкою. Серед них четверо молодших школярів, у яких була ситуативно знижена самооцінка (на момент опитування посварилися з товаришем, отримали погану оцінку, зауваження від вчителя). Троє дітей мають стійку мотивовану відповідь:

«Я поганий!», що пов'язано з постійною критикою з боку батьків. Ця група дітей викликає неспокій, оскільки низька самооцінка може залишитися у них на все життя, а життя буде підпорядковуватись установці: «Я поганий, значить, я не гідний нічого хорошого». Сходінка 7 – відповідає різко заниженій самооцінці. Таку позицію не вибрав жоден учень.

Поступове формування адекватної самооцінки молодших школярів можливе при позитивному контакті із сім'єю, в якій панує довіра, за своєчасного формування міжособистісних відносин: вміння спілкуватися, співпрацювати один з одним, розв'язувати конфлікти.

Значний вплив на розвиток емоційної сфери особистості має сім'я. З метою виявлення особливостей внутрішньосімейних стосунків нами була використана методика «Три дерева» Е. Клессмани. Ми запропонували молодшим школярам намалювати на одному горизонтально розташованому аркуші паперу три будь-яких дерева, а потім порівняти з членами їх сім'ї. Після виконання роботи ми провели індивідуальну бесіду з дітьми за такими питаннями: Як називаються дерева? Якому ти найбільше симпатизуєш? Чому тобі це подобається найбільше? Яке з дерев молодше (старше) за інших? Яке найкрасивіше, на твою думку? Яке негарне і чому? Чому дерево вийшло зігнутої коряве?

Потім ми запропонували учням уявити себе садівником і доглядати за деревами («Ти - садівник, що будеш робити з кожним деревом?»).

Завершальним етапом стала пропозиція випробуваному порівняти кожне зображене дерево з членами сім'ї.

Під час інтерпретації ми враховували: чи виконаний малюнок з усіма деталями (розташування і величина дерев, деталі, колірні переваги); відповіді на питання дослідника; асоціація дерев з родичами; пропоновані молодшим школярем дії з рослинами; поведінку тестованого, його емоційні і тілесні реакції.

Інтерпретація малюнків дозволила встановити, що найбільшим і найпомітнішим учні зобразили дерево, яке асоціюється у них з головною

людиною в сім'ї - батьком. Як правило це дерево вони ставили на перше місце, оскільки на його плечах знаходиться вся відповідальність.

У центрі діти зображували самого важливого для себе персонажа маму, самих себе. Можна стверджувати, що зображення себе між двох батьків свідчить про роль «провідника», спілкування у дорослих відбувається лише через дитину, а між собою зведено до мінімуму.

Більшість рослин були намальованими на загальній ґрунтовій місцевості - це хороший показник, який говорить про міцність фортеці сімейних взаємин. Древа, які зображені на розділеній ґрунтовій місцевості, швидше за все мають різні інтереси, погляди, що порушує їхні взаємини. Древа, у яких відсутня ґрунтова місцевість, коріння, свідчать про роз'єднаність, відірваність від рідної місцевості. Також деякі діти малювали впритул один до одного або на значній відстані древа, що сигналізувало про значущість відносин з близькими людьми.

Оскільки величина об'єкта показує значення того чи іншого члена сім'ї в очах дитини, ми можемо констатувати в основному рівноцінне ставлення до близьких. Варто відзначити кривизну стовбурів на малюнках учнів, зігнутість гілок, наявність дупла, які свідчать про травми, хвороби, негаразди у батьків або самих дітей. Древа з плодами, і таких було небагато, свідчать про близьких, які «служать добру», в більшості випадків це були мами. Також нами аналізувалися колірні переваги дітей з урахуванням того, що кожен спектр має як позитивні, так і негативні показники, а також колірну насиченість малюнка, які дозволили встановити емоційний стан дітей, їх включеність в сімейні стосунки.

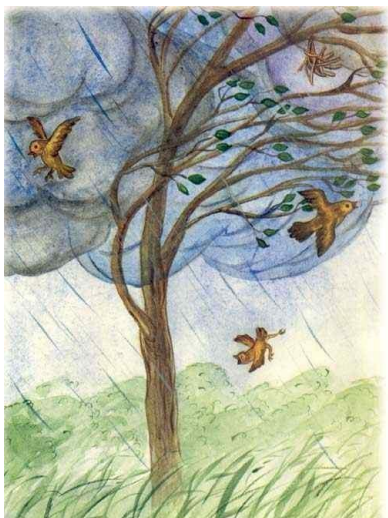
Коли учні вибирали роль садівника, який прагне будь-яким чином змінити стан дерев, це символізувало бажання внести певні зміни у відносини з сім'єю, а також можливу нестачу спілкування з близькими родичами або людьми, значимими в життя випробуваного.

Таким чином, ми встановили, що у більшості молодших школярів існує тісний емоційний зв'язок з батьками, чільне місце в сім'ї займають батьки,

близькою і важливою для них людиною є мати. Також є сім'ї, в яких спостерігається роз'єднаність, психологічні травми, які спровоковані вимушеними переїздами з рідної місцевості, що негативно вплинуло на сімейні стосунки. Примітним є бажання дітей виправити ситуацію, вплинути на відносини в їх сім'ї.

Додаток В

Матеріали до проективної методики «Казки» Л.Дюсса



Пташеня

В гніздечку на дереві спали пташки: тато, мама і маленьке пташеня. Раптом налетів сильний вітер. Гілка, на якій трималося гніздо,

- зламалася, і гніздечко впало вниз. Всі опиняються на землі. Папа летить і сідає на одну гілку, мама сідає на іншу. Що робити пташеняті?

Річниця весілля батьків

Відзначається річниця весілля батьків. Мама і тато дуже люблять один одного і хочуть весело відзначити свято. Вони запросили всіх друзів і своїх батьків. Під час свята їх син встав і один пішов до саду.

Що сталося, чому він пішов?



Новина

Один хлопчик сказав собі тихо-тихо: «Як страшно!»
Чого він боїться?

Один хлопчик повертається з прогулянки (садка, від друзів або родичів), і мама йому каже: «Нарешті ти прийшов. Я повинна тобі повідомити одну новину»

Яку новину хоче повідомити йому мама?

Поганий сон

Одного ранку хлопчик різко прокинувся і каже: «Я бачив дуже поганий сон». Який сон побачив хлопчик?



Додаток Д

Арт-педагогічна методика «Галактика класу»

Вік учнів: молодший шкільний.

Форма проведення уроків: парна → групова (колективна).

Час проведення занять: 45 хвилин.

Обладнання: аркуші формату А4 (один на двох учнів), 2 (4) листка ватману формату А1, кольорові олівці, фломастери, кольорова крейда, кольоровий папір, ножиці, клей.

Мета: створення арт-педагогічного простору, що сприяє:

- реалізації творчого потенціалу учнів, їх саморозкриттю та самопізнанню;
- діагностиці особистісних цінностей учнів;
- становленню дружнього класного колективу;
- формуванню комунікативної культури учнів;
- розвитку емпатійних вмінь учнів;
- вивченню міжособистісних зв'язків у класі;
- гармонізації особистісного розвитку учнів в контексті тріади «природа – я –соціум».

Робота проводиться у два етапи. На першому використовувалась *парна*, на другому – *групова* форма роботи.

Перший етап: для психологічного розігріву використовуємо елементи казкотерапії упоєднанні із елементами спрямованої візуалізації:

– *Прошу сісти зручніше, розслабитися, можете заплющити очки... Тепер глибоко вдихнемо - видихнемо... Ще раз... Давайте відпустимо нашу фантазію у чарівний політ і... уявимо себе, наприклад, чарівниками... Чарівниками, яким до снаги створити все, що завгодно. Навіть – справжню планету!.. Якби Ви отримали можливість створити свою власну планету, якою б вона була, планета Вашої мрії?.. Якої форми?.. Якого кольору?.. Хто населяє Вашу планету?.. Які рослини прикрашають її поверхню?.. Що знаходиться на Вашій планеті?.. Вслухайтесь узвуки, що наповнюють Вашу*

планету...Вдихніть запахи, що оточують її... Відчуйте легенький доторк космічного вітерця, що пестить Вашу планету...

А тепер знову повільно глибоко вдихнемо, затримаємо трішки подих – і видихнули... Ще раз глибоко вдихнули... - видихнули. Подякуйте Вашій планеті і – розплющуйте очки. Зараз я пропоную Вам ще деякий час побути в ролі чарівників і за допомогою своїх чарівних кольорових олівців і паперу створити нову зоряну галактику

– Галактику Нашого Класу. У своїх мріях кожен з Вас побачив свою планету і,напевно, всі вони були не схожими одна на одну. Працювати ми будемо сьогодні парами, тож Вашим завданням буде створити одну, спільну на двох, планету. Та робити це доведеться нам в повній тиші, не розмовляючи, не сперечаючись, щоб Злий Космічний Чаклун не здогадався про створення нової Галактики і не перешкодив нам. Давайте спробуємо почути один одного не за допомогою вушок, а за допомогою наших сердечок, а вони, скажу Вам по секрету, значно краще зможуть розповісти про наші почуття та бажання, аніж будь-які слова. Тільки давайте домовимось, що ми будемо поважати почуття один одного, гаразд? Згодні? Тоді – починаймо!

Для даного етапу заняття обрана парна форма роботи, у ході якої на стандартних аркушах паперу А4 потрібно зобразити „свої планети”. Складність роботи полягає в тому, щоб, не використовуючи вербальні засоби комунікації, дійти згоди стосовно форми, розміру, розташування та кольорового забарвлення планети.

Завершуючи цей етап роботи, обов’язково необхідно кожному із учасників, за бажанням, надати можливість розповісти про свої враження від роботи, що хотілося передати у малюнку і наскільки це вдалося. Слід підкреслити успіх всіх та кожного у проведеній роботі.

Другий етап – колективна робота по створенню композиції «Галактика класу».

Для роботи необхідно склеїти в одне полотнище два (чотири) листи ватману, на якому буде створена «галактика». Учні доволно розбиваються на

робочі групки: одні можуть вирізати та наклеювати намальовані раніше планети, інші – оформлювати заголовки та зафарбовувати загальний фон зоряного неба. Під час експериментальної апробації техніки в учнів 2 класу виникло бажання «засіяти» небо яскравими світилами – і на полотнищі з'явилися «зорі». На заздалегідь заготовлених шаблонах ми записали назви планет.

Нашу увагу звернули назви планет: одна пара учнів назвала свою планету, склавши перші склади своїх імен – *Маед* (Маша + Едгар); інша пара, мріючи, напевне, про довгоочікуване літо та смачні кавуни, зобразила планету у вигляді половинки кавуна та назвала її *Супер Кавунчик*; деякі планети були названі на честь мультиплікаційних героїв – *Зіф*, *Лілі*; а деякі просто використали відомі їх назви – *Земля*, *Нептун* та *Уран*.

Завершуючи другий етап роботи, обов'язково необхідно кожному із учасників надати можливість розповісти про свої загальні враження від роботи. Особливу увагу слід зосередити на внесок кожного у колективну справу, на неповторну різноманітність створеної галактики, в якій кожен з присутніх – унікальна й неповторна самоцінна особистість.

Додаток Е

Основні прийоми роботи з казкою

- ✓ **Аналіз казок.** Мета – усвідомлення, інтерпретація того, що стоїть за казковою ситуацією, конструкцією сюжету, поведінкою героїв. Наприклад, для аналізу обирається відома казка або казка, створена психологом чи вчителем для індивідуальної роботи з учнями. При цьому дитині пропонується відповісти на ряд запитань: «Як ви думаєте, про що ця казка?», «Хто з героїв найбільше сподобався і чому?», «Чому герой зробив ті чи інші вчинки?», «Як герой знайшов вихід із складної ситуації?» тощо.
- ✓ **Розповідання казок.** Прийом спрямований на розвиток фантазії та творчої уяви. Дитині або групі дітей пропонується розповісти казку від першої або третьої особи, а також від імені інших казкових героїв. Наприклад, дітям можна запропонувати розповісти казку про коlobка від імені лисиці, Баби Яги або Василіси Премудрої.
- ✓ **Переписування казок.** Переписування і дописування авторських і народних казок має сенс тоді, коли дитині не подобається щось у сюжеті казки, поворот подій, певні ситуації, в які потрапляють герої, кінець казки тощо. Це – важливий діагностичний матеріал. Перепишуючи казку, дописуючи свій кінець або вставляючи інші персонажі у казку, дитина сама обирає найбільш відповідний їй внутрішньому стану сюжет і знаходить той варіант руйнування ситуацій, який дозволяє звільнитися їй від внутрішньої напруги. В цьому полягає психокорекційний сенс переписування казки.
- ✓ **Постановка казок із допомогою ляльок.** Працюючи з лялькою, дитина бачить, що кожна її дія негайно позначається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно коригувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною. Робота з ляльками дозволяє удосконалювати і проявляти через ляльку ті емоції, яких зазвичай дитина з якихось причин не може собі дозволити проявляти.

- ✓ **Малювання за мотивами казки.** Вільні асоціації дитини виявляються в малюнку. Малюнки аналізуються, обговорюється поведінка і мотиви дій персонажа, діти дають їм оцінку: добре – погано.
- ✓ **Програвання епізодів казки.** Програвання епізодів казки дає можливість дитині відчувати деякі емоційно значущі ситуації і пережити певні емоції.
- ✓ **Складання казок** – це так цікаво й корисно! З одного боку цей процес сприяє розвитку уяви, з іншого – дозволяє дитині повідомити оточуючим про свої проблеми. Краще не втручатися в те, про що та як вигадує дитина. Хоча на початковому етапі, щоб показати приклад, можна скласти казку разом з нею. Почута від дитини казка допоможе усвідомити її проблеми і труднощі.

Додаток Є
«Основи арт-педагогіки»
Орієнтовний перелік тем для вивчення

1. Теоретико-методологічні засади арт-педагогіки
2. Діагностичний потенціал арт-технологій
3. Арт-технології в системі психокорекційної роботи
4. Види арт-технологій
5. Практичні основи арт-технології
6. Ізотерапія. Психодіагностика засобами проєктивного малювання.
7. Арт-терапевтичний інструментарій. Графічні арт-техніки. Робота з папером.
8. Використання арт-технік в практиці казкотерапії
9. Арт-техніки роботи з піском, глиною та іншими пластичними матеріалами
10. Арт-техніки роботи з природними та синтетичними матеріалами
11. Лялькотерапія як метод арт-педагогіки