

**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 ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ***

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу, 610 групи

спеціальності 013 «Початкова освіта»

РОМАНІВ ХРИСТИНА ЛЮБОМИРІВНА

***Керівник: доктор педагогічних наук,
професор Романюк С.З.***

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЧЕРНІВЦІ – 2021

Зміст

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	6
<i>1.1. Аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених на проблему розвитку емоційного інтелекту школярів</i>	6
<i>1.2. Сутність та зміст понять «мотиви», «емоції» та «емоційний інтелект» у контексті соціалізації особистості</i>	22
<i>1.3. Особливості розвитку емоційного інтелекту особистості молодшого школяра</i>	40
<i>1.4. Інтерактивні технології як засіб розвитку емоційного інтелекту особистості учня початкової школи</i>	47
<i>Висновки до розділу 1.</i>	57
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	58
<i>2.1. Стан проблеми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів</i>	58
<i>2.2. Обґрунтування дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту учнів в процесі виконання інтерактивних завдань</i>	67
<i>2.3. Методичний інструментарій розвитку емоційного інтелекту засобами інтерактивних технологій в сучасній початковій школі</i>	75
<i>Висновки до розділу 2.</i>	91
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	95
ДОДАТКИ	101

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток Української держави, суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації, що відбуваються в ній під впливом неоднозначних реалій сьогодення, зумовили кардинальні зміни і в соціально-психологічній сфері її буття. Утвердження прогресивних демократичних норм суспільного життя висуває нові вимоги до психологічного, інтелектуального, соціального й духовного розвитку дитини, її підготовки до навчання і життєдіяльності.

Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства та зростання його системних змін надають особливої актуальності розвитку здібностей, емоційного інтелекту людини для ефективної самореалізації та успішного виконання соціальних функцій, забезпечити формування яких повинна система освіти відповідно до положень законів України «Про освіту» «Про загальну середню освіту» та інших законодавчих і нормативно-правових документів.

Реформування сучасної української школи вимагає зосередження її діяльності на виробленні в учнів життєво важливих компетентностей, необхідних для успішної реалізації себе в суспільстві як особистості, фахівця та громадянина.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) та Державному стандарті початкової освіти (2018) такими ключовими компетентностями молодших школярів з-поміж інших визначені уміння творити, висловлювати власну думку, виявляти ініціативу, логічно обґрунтовувати власну позицію, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, вміло оцінювати ризики та приймати рішення, співпрацювати з іншими, критично та системно мислити і адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях.

При цьому роль емоційного інтелекту в освітньому процесі початкової школи посилюється, необхідним стає розвиток емоцій молодших школярів, вміння виражати, керувати власними емоціями, розуміти емоційний стан інших людей. У зв'язку з цим важливого значення набуває визначення

чинників, які впливають на розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів в освітньому та соціокультурному просторі нової української школи.

Стан дослідження проблеми. Аналіз теоретичних праць, присвячених розвитку емоційного інтелекту в учнів початкових класів, виявив зацікавленість вчених дослідженням різних аспектів вирішення цієї важливої суспільної проблеми. Зокрема, в колі їх наукових інтересів перебувають питання визначення поняття «емоційний інтелект» (Р.Бар-Он, Г.Гарднер, Д.Гоулмен, Д.Карузо, Дж.Мейєр, П.Селовей, Дж.Стайн), структури емоційного інтелекту (І.Андреєва, Д.Гоулман, Дж.Мейєр, В.Моргун, Е.Носенко, П.Селовей); особливостей розвитку емоцій у молодших школярів (І.Бех, Л.Груша, С.Курносова, Ю.Савченко, Л.Стрелкова, В.Юркевич, М.Шпак); факторів впливу на емоційний інтелект (І.Андреєва, Л.Буркова, О.Філатова, В.Юркевич); реалізації ідей нової української школи (Н.Бібік, Ю.Найда, О.Онопрієнко, О.Савченко, Н.Софій, Р.Шиян). Водночас вивчення особливостей застосування засобів інтерактивних технологій на уроках української мови для розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів ще не привернуло належної уваги дослідників.

Отже, актуальність і стан дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дипломної роботи: **«Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів засобами інтерактивних технологій».**

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження:**

1. З'ясувати стан дослідження в науково-методичній та психолого-педагогічній літературі проблеми розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра.

2. Уточнити сутність, зміст і структуру поняття «емоційний інтелект молодших школярів».

3. Обґрунтувати дидактичні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі використання інтерактивних технологій.

4. Запропонувати методичний інструментарій розвитку емоційного інтелекту учнів засобами інтерактивних технологій.

Об'єкт дослідження: розвиток емоційного інтелекту молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

Предмет дослідження: дидактичні умови розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань використано такі **методи дослідження:** *теоретичні* – вивчення й аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми розвитку емоційного інтелекту, порівняльний аналіз і синтез, структурування, класифікація, узагальнення науково-теоретичних і практичних результатів; *емпіричні* – спостереження за освітнім процесом у початковій школі, опитування, тестування, бесіди з учителями початкових класів і молодшими школярами; педагогічний експеримент.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у визначенні теоретичних засад розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи, розкритті сутності, змісту та структури поняття «емоційний інтелект молодших школярів», обґрунтуванні розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що на основі обґрунтованих дидактичних умов використання інтерактивних технологій можна успішно організувати процес розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі початкової школи, під час професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти та вдосконалення педагогічної майстерності учителів початкових класів в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Структура дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених на проблему розвитку емоційного інтелекту школярів

Кожна людина може досягти успіху в житті, натомість не кожна використовує для цього весь свій природний потенціал. Усі розуміють: щоби бути успішним — потрібно вчитися, але в наш час не стільки важливо отримати знання, скільки набути вміння застосовувати їх швидко і креативно, адаптуючись до нових швидкоплинних умов. У Новій українській школі уміння вчитися позиціонується як одна з найголовніших навичок процесу освіти, яку необхідно сформувати ще за роки навчання в початковій школі. Відтак педагоги звернули увагу на дослідження суміжних наук, зокрема фізіології та нейропсихології, щодо підвищення активізації і працездатності людського мозку задля ефективнішого використання цього найголовнішого органу продукування інтелекту та переведення отриманих знань у площину практичного застосування. У ХХ столітті багато уваги було приділено вивченню інтелекту та його різновидів, що дало можливість усвідомити величезний потенціал людських здібностей.

Специфіка розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці відповідно до положень концепції «Нової української школи» передбачає перехід від когнітивно-інформаційної (знаннєвої) до особистісно орієнтованої освіти. Йдеться про створення розвивального середовища (І. Д. Бех, О. К. Дусавицький, І. С. Якиманська) для розкриття особистісного (М. Й. Боришевський, Р. В. Павелків, М. В. Савчин) та творчого потенціалу дитини (В. О. Моляко, В. О. Татенко, О. Л. Яковлева), формування в учнів бажання та уміння вчитися (В. В. Давидов, О. Я. Савченко), емоційно-ціннісного ставлення до навчання (І. Я. Лернер), створення навчальних ситуацій, які актуалізують емоційний потенціал учнів (О. Я. Чебикін), забезпечують «живе знання» (В. П. Зінченко). З усім тим, у сучасній практиці й дотепер відсутнє

концептуальне обґрунтування феномена емоційного інтелекту молодшого школяра та його ролі в освітньому середовищі, зокрема в освітньому процесі початкової школи.

З огляду на зазначене, намагаючись поглибити наукові уявлення щодо сутності самого феномена емоційного інтелекту, одним із завдань нашого дослідження ми визначили вивчення означеної проблеми у розрізі історико-психологічного огляду наукових праць, простеживши еволюцію дослідження проблеми емоційного інтелекту в філософській та психолого-педагогічній теорії і практиці.

Історико-психологічний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження виявив, що емоційний інтелект розглядається у контексті трьох галузей психологічної науки:

✓ психології емоцій, що вивчає роль емоційних процесів у психічній діяльності людини загалом та в структурі емоційного інтелекту особистості зокрема [31]

✓ психології інтелекту, яка визначає емоційний інтелект як сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують здатність людини розуміти та керувати емоціями [37];

✓ психології особистості, яка розглядає емоційний інтелект як психічне утворення, що поєднує когнітивні здібності та особистісні якості людини [13].

Поняття «емоції» (від лат. *emoveo* – зворушую, хвилюю) сьогодні не є усталеним та чітко визначеним як у вітчизняних, так і зарубіжних дослідженнях. Вивчення та аналіз наукових праць з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що дослідники витлумачують емоції як: «особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами, що відображаються у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість явищ і ситуацій, які діють на індивіда, для здійснення його життєдіяльності» [11, с. 427]; «своєрідні психічні процеси, які виникають під час задоволення потреб і регулюють поведінку у відповідності з мотивами суб'єкта» [68, с. 26]; «психічні стани і процеси в

людини, у яких реалізуються їх ситуативні переживання. Емоції виступають також і як властивості людини, оскільки в них виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе» [11, с.582].

Неоднозначність тлумачення емоцій зумовлена, на нашу думку, насамперед тим, що автори трактують їх сутність з різних дослідницьких позицій, що спричиняє певні розбіжності в їх розумінні. Разом з тим, можна визначити такі спільні ознаки в наведених дефініціях емоцій: приналежність їх до психічних процесів і станів, взаємозв'язок з потребами і мотивами особистості, відображення переживань людини, її ставлення до себе, інших людей і навколишньої дійсності загалом.

Водночас окреслена різноплановість та багатоаспектність поняття «емоції» зумовила вживання ще й інших термінів, близьких за значенням до означеного. Так, наприклад, у науковій літературі зафіксовано поняття «переживання», «почуття», «відчуття», «афекти», «душевні порухи», «хвилювання». Таким чином, у широкому значенні термін «емоції» вживається для позначення будь-яких переживань людини.

У сучасній науково-педагогічній літературі категорія емоційного інтелекту молодшого школяра досліджується дуже активно [71], це пов'язано, передусім, з переглядом чинників, що впливають на ефективність особистості в різних видах соціальної та педагогічної активності (в умовах навчання в школі та в позашкільний час). Успішність соціального пізнання, поведінки і взаємодії виявилася залежною не стільки від загального інтелекту, скільки від емоційної культури особистості молодшого школяра [40].

Традиційний погляд на емоції, як на дезорганізуюче начало, що не має свідомої мети, змінився уявленнями про емоції, як про особливий тип знання, що фокусує когнітивну активність дитини [11], мотивує поведінку індивіда [27]. Стало відомо, що нездатність зрозуміти свої емоції приводить до розростання їх фізіологічного компонента [22], що проблеми з емоційним самоконтролем молодшого школяра перешкоджають нормальній діяльності і спілкуванню у початковій школі [25]. Дж. Мейер і П. Соловей відмічають, що

емоції торкаються багатьох педагогічних та психологічних підсистем: фізіологічної, когнітивної, мотиваційної, емпіричної. Дослідники підкреслюють [56] адаптивність емоцій, їх важливе значення як для персонального досвіду, так і для соціальної взаємодії учнів в освітньому процесі початкової школи.

Емоції, що представляються в якості особливого знання, вимагають певної системи здібностей, яка б переробляла емоційну інформацію. Такою системою й виступає емоційний інтелект.

Поняття «інтелект» (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) як об'єкт наукового дослідження було введено англійським психологом Ф. Гальтоном у кінці XIX ст. Поступово воно увійшло до наукового вжитку.

У загальному вигляді емоційний інтелект молодшого школяра визначається, як здатність до пізнання, розуміння емоцій і управління ними [31]. Згідно з уявленням про множинний інтелект Х. Гарднера, разом з традиційним вербальним і логіко-математичним інтелектом існують і інші підвиди інтелекту, зокрема соціальний інтелект, який дозволяє розуміти людей і управляти ними [16]. Емоційний інтелект розглядається дослідниками [45], як підструктура соціального. На відміну від загального інтелекту, що відбиває закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відбиває світ внутрішній. За допомогою емоційного інтелекту індивід пізнає і використовує власні емоції і емоції інших для регуляції поведінки [29].

Для розкриття значення поняття «емоційний інтелект» науковці також використовують значну кількість тлумачень. Розглянемо, які суттєві характеристики, загальні та специфічні ознаки емоційного інтелекту зафіксували науковці в цьому понятті.

Здійснюючи порівняльний аналіз різних видів інтелекту та обґрунтовуючи, як вони між собою співвідносяться, А. А. Панкратова [45] зазначає, що соціальний інтелект – це практичний інтелект у сфері міжособистісних стосунків. Натомість емоційний інтелект передбачає управління власним емоційним станом та емоціями інших людей. При цьому до складу емоційного і соціального видів інтелекту входять дві спільні здібності:

1) уміння визначати емоційний стан за допомогою невербальних засобів (міміка, жести, поза, інтонаційність мовлення); 2) уміння виявляти причину емоційної реакції (мотив діяльності, оцінку ситуації). Відмінність між ними полягає саме у третій здібності. Якщо «емоційний інтелект як інструмент регуляції емоційного стану іншої людини дозволяє впливати на її поведінку, то соціальний інтелект забезпечує тільки соціальну адаптацію» [45, с. 118].

Зазначені вище наукові положення є важливими у контексті нашого дослідження, оскільки дають підстави стверджувати, що емоційний інтелект дозволяє людині не тільки успішно адаптуватися до соціального середовища, а й активно впливати на нього. Він виступає надійною запорукою гармонійного функціонування особистості в соціумі.

Вивчення емоційного інтелекту тісно пов'язано з тим, як трактуються: 1) особистість та її розвиток; 2) сутність та функції емоцій і почуттів; 3) феномен інтелекту. Саме тому важливим є питання про їх взаємозв'язок.

З огляду на це, ми розглядаємо емоційний інтелект як властивість суб'єкта діяльності, що передбачає свідомий прояв емоційних знань, умінь та навичок, здійснення емоційного самоаналізу, емоційного самоконтролю та емоційної саморегуляції в конкретній діяльності. Оскільки молодший школяр є суб'єктом навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці, розвиток емоційного інтелекту здійснюється саме в контексті цієї діяльності.

Отже, емоційний інтелект можна розвивати у процесі життєдіяльності особистості [70]. Як наслідок, у людини формуються емоційні компетенції, що являють собою певні емоційні знання, уміння та навички.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження свідчить про те, що емоційний інтелект – це складне структурне, багатовимірне і динамічне утворення.

На сьогодні в педагогіці та психології існує декілька моделей емоційного інтелекту: модель емоційно-інтелектуальних здібностей, що представляється такими дослідниками, як Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей, змішані моделі, які розробляють Р. Бар-Он і Д. Гоулман, двокомпонентна модель Д.В. Люсіна і синтетична модель І.М. Андреевої. Окремі дослідження емоційного інтелекту

молодшого школяра, його ролі в успішності того або іншого виду діяльності, взаємозв'язок з особистісними особливостями школяра, можливості розвитку вивчають такі вчені, як Г.Г. Гарскова, С.П. Дерев'янка, А.В. Карпов, М.А.Манойлова, Е.Л. Носенко, А.С. Петровська, І.В. Плужніков та ін.

Проаналізуємо окремі моделі емоційного інтелекту молодшого школяра, які допоможуть розкрити нашу проблему дослідження. Однією з перших досліджених моделей є **модель емоційно-інтелектуальних здібностей**. Ця модель представляє емоційний інтелект, як сукупність інтелектуальних здібностей учня, які забезпечують розуміння емоційних станів і управління ними Дж. Мейер і П. Селовой описали [56] наступні три здатності емоційного інтелекту молодшого школяра:

- ✓ оцінка і вираження емоцій;
- ✓ регулювання емоцій;
- ✓ використання емоцій в мисленні і діяльності.

Здатність оцінювати і виражати емоції може бути спрямована на себе і на іншого. Відповідно оцінити і виразити свої емоції можна вербально і невербально, оцінити емоції інших можна, сприйнявши їх невербально, а також за допомогою емпатії. Аналогічно, регулювати можна власні емоції і емоції інших людей. Остання здатність, використання емоцій в мисленні і діяльності молодшого школяра включає творче мислення, гнучке планування, управління увагою і мотивацією. Згодом ця модель була допрацьована і доповнена. Нова структура емоційного інтелекту молодшого школяра представлена наступними здібностями:

- ✓ сприйняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій;
- ✓ застосування емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності в освітньому процесі початкової школи;
- ✓ розуміння і аналіз емоцій;
- ✓ свідоме управління емоціями для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків [33].

Нова модель емоційного інтелекту молодшого школяра ще більше підкреслює його когнітивну природу, емоційний інтелект представлений як здатність переробляти інформацію, яка міститься в емоціях. Описані компоненти емоційного інтелекту, або «гілки» згідно Дж. Мейєра і П. Соловєя, розглядаються [56], як ієрархічно організовані і такі, що розвиваються послідовно в онтогенезі. Кожен компонент торкається як власних емоцій дитини, так і емоцій інших однолітків.

Перша «гілка» – прийняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій описується авторами моделі, як перший, базовий етап процесу переробки емоційної інформації. Цей компонент емоційного інтелекту пов'язаний із здатністю до емпатії. Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Соловєй відмічають [56], що можливість ідентифікувати переживання іншої людини, відчувати емоції у відповідь і будувати подальшу взаємодію на основі отриманого досвіду, ґрунтується на здатності оцінити і виразити емоції.

Друга «гілка» – використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності дитини. Ця здатність емоційного інтелекту молодшого школяра може бути описана як породження емоцій в цілях рішення практичних завдань. Емоції мають мотивуючу силу, за допомогою емоцій можна направити мислення на пріоритетні завдання, як пропонує початкова школа [56].

О.К. Тихоміров підкреслює [4], що емоції не є «рядовим» регулятором, разом з потребами, мотивами, цілями. Сенс регуляції емоцій полягає в «координації виникнення і функціонування» інших психічних утворень, що регулюють діяльність. Емоції забезпечують гнучкість і, одночасно, стійкість, цілеспрямованість розумової діяльності. Дж. Мейєр і П. Соловєй відмічають [56], що різні завдання вчителя на уроках в початковій школі вимагають для свого вирішення різні емоції: позитивні емоції сприяють творчим рішенням, негативні допомагають побачити безліч можливих варіантів. Емоції, що не відповідають ситуації, можуть істотно понизити ефективність рішення поставленої задачі на уроці.

Здатність до розуміння і аналізу емоцій, третя «гілка» емоційного інтелекту молодшого школяра, включає здатність розуміти комплекс почуттів,

зміни емоцій, причинно-наслідкові зв'язки цих змін, розрізняти близькі за змістом емоції, вербалізувати емоції. Поява цього компонента в переглянутій моделі емоційного інтелекту молодшого школяра пов'язана з тим, що переживання емоції і її визначення – це різні феномени.

Науковець А.Б. Холмогорова розглядає визначення емоції в якості результату трансформації отриманих перцептивних переживань у внутрішній досвід учня [65]. Існують індивідуальні відмінності не лише в здатності розпізнавати і виражати емоції за допомогою міміки, але і в здатності виражати емоції за допомогою слів. Якщо нездатність ідентифікувати емоції свідчить про низький рівень емпатії, то нездатність вербалізувати емоції властива особам з вираженою алекситемією [65].

Четверта «гілка», здатність свідомо управляти емоціями для особистісного зростання школяра і поліпшення міжособистісних стосунків включає здатність управляти емоціями, не пригнічуючи інформації, яку вони несуть, свідомо знижувати неприємні емоції і посилювати приємні, притягати емоції і відволікатися від них залежно від потреби, здатність залишатися відкритим по відношенню до різних емоцій [56].

Початковий етап управління емоціями описується А.Ш. Тхостовим [61], як відділення почуття від суб'єкта, що переживає його, і від навколишнього світу. Ця інтелектуальна операція дозволяє оперувати почуттям, як окремим об'єктом. На наступному етапі суб'єкт може свідомо розширити або обмежити потік емоційної інформації, бути відкритим емоційному досвіду або обмежити його. Відкритість своїм переживанням сприяє підтримці фізичного і психічного здоров'я молодшого школяра, обмеження потоку емоційної інформації має значення для створення і підтримки необхідної мотивації [61].

Особливе значення для міжособистісних стосунків має контроль емоційної експресії. Як емоційна стриманість, так і нездатність контролювати експресію утрудняє міжособистісне спілкування [27]. Розвинена здатність свідомо управляти емоціями припускає, на думку А.С. Петровської [47], наявність уміння передбачати розвиток емоцій в стосунках з іншими дітьми, врахувати різні варіанти і зробити відповідний вибір.

Здатність розпізнавати і виражати емоції і здатність використати емоції в рішенні конкретних завдань описуються Д. Карузо, Дж. Мейером і П. Селовеєм [56], як «дослідний» домен. Здатність розуміти емоційну інформацію і свідомо регулювати емоції для особистісного зростання і поліпшення міжособистісних стосунків школярів є «стратегічним» доменом. Д.В. Люсін підкреслює [34], що здатність розпізнавати і виражати емоції є основою для формування здатності використовувати емоції. Ці два компоненти емоційного інтелекту мають процедурний характер. На них ґрунтується декларативна здатність учня розуміти емоції. Регуляція власних емоцій і емоцій інших базується на попередніх трьох здібностях.

Аналізуючи ієрархічну структуру емоційного інтелекту школярів, Е.Л. Носенко припускає [40], що низький рівень емоційного інтелекту обумовлює полезалежність, реактивність. Середній рівень характеризується довільністю, інтелектуальним контролем, переважанням активності над реактивністю, здатністю приймати негативні емоції. Високий рівень емоційного інтелекту припускає розвинений внутрішній світ, полінезалежність, емоційну стабільність, вільний вибір форм реагування.

С.П. Деревя'нко [23], виходячи із структури емоційного інтелекту, виводить наступні його характеристики:

- ❖ інтроспективність (рефлексія, аналіз емоційних переживань),
- ❖ інструментальність (використання отриманих емоційних знань),
- ❖ імпліцированість (доступність емоцій для самостереження).

Г.Г. Гарскова [17] визначає емоційний інтелект, як «здатність розуміти стосунки особистості, що репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу». Схожої точки зору, дотримується А.С. Петровська [47], яка розглядає емоційний інтелект, як інтегральне утворення, що поєднує когнітивні і регулятивні процеси.

Творці моделі здібностей Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовеї стверджують [56], що емоційний інтелект молодших школярів кардинально не відрізняється від когнітивного інтелекту, а тісно з ним взаємозв'язаний. Це розумова здатність, що оброблює, інтерпретує і використовує емоційну інформацію. Д.

Карузо підкреслював [56], що «емоційний інтелект не є протилежністю інтелекту, більше того, емоційний інтелект, це не перемога розуму над почуттями, а перетин емоційних і інтелектуальних процесів психіки дитини» [56].

Такий підхід до емоційного інтелекту відповідає поглядам Л.С. Виготського [14], який підтверджує єдність афекту і інтелекту, що є динамічною смисловою системою. Л.С. Виготський стверджував, що не лише мислення впливає на афект, але вірно і зворотне: афект впливає на мислення. Думка не виникає без мотивації і містить в собі перероблене емоційне ставлення особистості школяра до дійсності.

П. Гудмен визнає емоції когнітивними засобами, що виступають унікальними посланнями про стан поля організм/середовище, інтелект служить для усвідомлення цих послань. Комплекс здібностей усвідомлювати сенс емоцій, а також використати ці знання, щоб знайти причини проблем і розв'язати їх, і є емоційним інтелектом [51].

Г.Г. Гарскова вважає [17], що «кінцевим продуктом емоційного інтелекту є ухвалення рішень на основі відображення і осмислення емоцій». Таким чином, емоційний інтелект є основою емоційної регуляції.

У зв'язку з цим цікава думка В.К. Гаврилькевича [15], який розглядає емоційний інтелект в якості найвищого рівня емоційної регуляції, свідомої і смислової. Емоційна регуляція вищого рівня спрямована на рішення внутрішнього потребово-мотиваційного конфлікту. Для вирішення подібного конфлікту необхідно уміти розпізнати і описати словами свої емоційні переживання, усвідомити потреби, що ховаються за емоціями, побачити сенс в негативних переживаннях.

Таким чином, модель здібностей розглядає емоційний інтелект молодших школярів, як сукупність когнітивних здібностей, один з видів інтелекту, який оброблює інформацію особливого роду – емоційну.

Емоційний інтелект молодших школярів включає наступні здібності: сприйняття, оцінка і вираження емоцій або ж ідентифікація емоцій, розуміння і аналіз емоцій, свідоме керування емоціями для особистісного зростання і

покращення міжособистісних стосунків, застосування емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності.

Наступні моделі, які є актуальними для нашого дослідження – це **змішані моделі емоційного інтелекту**. До змішаних моделей відносять теорії емоційного інтелекту, що представляють його в якості складного конструкта, який поєднує когнітивні здібності з особистісними і мотиваційними рисами. Змішані моделі різноманітні, вони відрізняються тим, які саме особистісні особливості школяра включають [56]. Найбільш авторитетною є теорія емоційної компетентності Д.Гоулмана. Роботи цього дослідника дістали широкий науковий резонанс. Крайнім вираженням змішаних моделей є некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она [20], який запропонував разом з традиційним коефіцієнтом IQ, позначення EQ, що означає коефіцієнт емоційності.

Теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана. Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана [20] складається з чотирьох компонентів: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність, управління взаємовідносинами. Кожен компонент включає ряд когнітивних навичок і особистісних рис, які з ними взаємозв'язані.

Перша складова емоційного інтелекту – самосвідомість включає:

1) емоційну самосвідомість (аналіз власних емоцій і розуміння чиненої ними дії, опора на інтуїцію в ухваленні рішення). Розвинена емоційна самосвідомість школяра припускає щирість, здатність відкрито говорити про емоційні переживання;

2) точну самооцінку (адекватне уявлення про власні сильні і слабкі сторони). Точна самооцінка молодшого школяра сприяє прийняттю критики і готовності навчатися новому;

3) упевненість в собі. Дозволяє ефективно використати сильні сторони, братися за важкі завдання.

Друга складова – самоконтроль включає наступні навички і риси молодшого школяра:

1) приборкування емоцій (контроль руйнівних емоцій). Здатність контролювати емоції дозволяє зберігати розсудливість в проблемних ситуаціях і стресових умовах;

2) відкритість (чесність з собою і оточенням). Відкритість сприяє визнанню своїх помилок учнем;

3) адаптивність (гнучкість, толерантність до невизначеності);

4) воля до перемоги (прагнення до вдосконалення);

5) ініціативність (активність, відкритість новим можливостям);

6) оптимізм (позитивний погляд на речі). Дозволяє побачити можливості в проблемній ситуації, позитивно сприймати інших людей.

Соціальна чуйність, третій компонент емоційного інтелекту в моделі Д. Гоулмана включає [20]:

1) співпереживання (чутливість до чужих переживань, співчутливість до проблем інших людей). Розвинена здатність до співпереживання молодших школярів припускає вміння розуміти невисловлені емоції і поставити себе на місце іншого. Цю здатність можна розглядати, як емпатію;

2) ділова обізнаність (розуміння специфіки соціальної взаємодії). Відповідає за прийняття цінностей і негласних правил соціальних груп;

3) запобігливість (визнання потреб оточення).

Управління стосунками, четвертий компонент емоційного інтелекту молодшого школяра включає наступні навички і риси:

1) натхнення (здатність захопити і вести за собою інших учнів);

2) вплив (уміння вибирати тактику переконання);

3) допомога в самоудосконаленні (підтримка і заохочення розвитку);

4) сприяння змінам (здатність ініціювати перетворення);

5) врегулювання конфліктів (здатність прийняти різні позиції учасників конфлікту і знайти їх точку зіткнення);

6) командна робота і співпраця (створення атмосфери спільності і єдності) [20].

У основі теорії емоційного інтелекту Д. Гоулмана лежить перша модель Дж. Мейєра і П. Соловея, яку дослідник доповнив особистісними характеристиками [56].

У структуру емоційного інтелекту Д. Гоулмана, окрім когнітивних здібностей молодших школярів увійшли емоційні знання, уміння і навички, що формуються в процесі життєдіяльності. Дослідники [20] ставлять під сумнів модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана і, у згоді з назвою моделі, стверджують, що вона відноситься до такого конструкту, як емоційна компетентність.

Некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она. Дослідник дає емоційному інтелекту широке трактування, відносячи до цього поняття усі некогнітивні здібності, а також знання, що дозволяють ефективно справлятися з вимогами довкілля.

Р. Бар-Он виділяє п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких складається з ряду навичок:

1) самопізнання: усвідомлення власних емоцій, самовпевненість (здатність виражати свої почуття і думки відкрито), самоповага (здатність приймати себе цілісно, з достоїнствами і недоліками), незалежність, самореалізація (у професійній, особистій і соціальній сферах);

2) навички міжособистісного спілкування: емпатія, соціальна відповідальність (здатність до співпраці з оточуючими людьми), міжособистісні взаємовідносини (уміння створювати і підтримувати продуктивні стосунки);

3) здатність до адаптації: адекватна оцінка реальності (здатність сприймати дійсність об'єктивно), рішення проблем (уміння зрозуміти проблему і ефективно її розв'язати), гнучкість (здатність пристосовуватися до умов, що змінюються);

4) управління стресом: толерантність до стресу (здатність зберігати спокій і діяти конструктивно в складних ситуаціях), контроль імпульсивності;

5) загальний настрій: оптимізм (реалістична позитивна установка), щасливий стан (задоволеність життям, уміння отримувати задоволення і радувати інших) [51].

Концепція Р. Бар-Она критикується такими дослідниками емоційного інтелекту, як І.М. Андрєєва, М. Зайднер, Д.В. Люсін, Дж. Метьюс, Р.Д. Робертс [51], які вказують, що використання поняття «інтелект» не виправдано в теорії Р. Бар-Она, який трактує емоційний інтелект, як некогнітивну, особистісну характеристику. Проте, погляди Р. Бар-Она на емоційний інтелект збагатили наукові уявлення про цей конструкт. Р. Бар-Он першим припустив і довів експериментально зв'язок емоційного інтелекту з пристосовністю і суб'єктивним відчуттям благополуччя, його роль у виборі ефективної стратегії опанування, спрямованої на рішення проблеми.

Таким чином, змішані моделі емоційного інтелекту акцентують увагу на його значенні в адаптації особистості і соціальній успішності. Не дивлячись на значну критику з боку дослідників, що розглядають емоційний інтелект молодшого школяра, виключно як здатність до пізнання власної емоційної сфери і соціальних стосунків, змішані моделі істотно вплинули на уявлення про емоційний інтелект, поставили питання про співвідношення емоційного інтелекту з емоційною і соціальною компетентністю, особистісними особливостями. Спроба узгодити ці два різні підходи до розуміння емоційного інтелекту призвела до появи двокомпонентної моделі емоційного інтелекту, що розробляється Д.В. Люсіним. Проаналізуємо **двокомпонентну теорію емоційного інтелекту**. Д.В. Люсін розглядає емоційний інтелект в якості здатності розуміти емоції і управляти ними. Згідно з представленнями Дж. Мейєра і П. Селовея, здібності емоційного інтелекту в концепції Д.В. Люсіна можуть бути спрямовані як на особисті емоції, так і на емоції інших людей. Саме це дозволило запропонувати структуру емоційного інтелекту, яка складається з двох компонентів [34]:

- внутрішньоособистісний емоційний інтелект, що включає здатність розуміти власні емоції і управляти ними;
- міжособистісний емоційний інтелект, що включає здатність розуміти емоції інших людей і управляти ними.

Здатність до розуміння емоцій характеризується Д.В. Люсіним, як уміння розпізнати емоційне переживання по фізичному стану, вербальній і

невербальній поведінці, ідентифікувати наявну емоцію, вербалізувати емоційне переживання, зрозуміти причини виникнення емоції і її наслідки. Крім того, ця здатність включає вміння виділяти базові емоції із складу емоційних переживань, усвідомлювати зміну емоцій і їх інтенсивності.

Здатність до управління емоціями описується дослідником [34], як вміння контролювати силу емоцій, справлятися з сильними емоційними переживаннями, контроль експресії, вміння довільно активізувати необхідні емоції, міняти емоційний стан інших людей за допомогою вербальної і невербальної поведінки.

Компоненти емоційного інтелекту, згідно з поглядами Д.В. Люсіна, залежать від різних когнітивних процесів, але тісно взаємозв'язані. Дослідник стверджує, що проводити пряму аналогію між емоційним інтелектом і традиційним вербально-логічним інтелектом неправомірно. Він вважає, що емоційний інтелект відповідає за спрямованість особистості на сферу емоцій, визначає інтерес до особистого внутрішнього світу і внутрішнього світу інших людей, формує ціннісне ставлення до емоційних переживань, прагнення розуміти мотиви поведінки дитини [43].

На відміну від уявлень про емоційний інтелект в змішаних моделях, в моделі Д.В. Люсіна [34] емоційний інтелект не містить особистісні характеристики, що корелюють із здібностями розуміти емоції і управляти ними. Конструкт містить ті особистісні характеристики, які формують емоційний інтелект, а саме: когнітивні здібності (точність і швидкість переробки емоційної інформації), уявлення про емоції, як про джерело інформації про себе і про оточуючих людей, особливості емоційності (стійкість, чутливість і тому подібне). Індивідуальні відмінності цих характеристик призводять до різного рівня емоційного інтелекту і обумовлюють його особливості у кожної конкретної особистості.

А.І. Савенков, говорячи про когнітивний аспект емоційного інтелекту, описує кристалізовані знання [53]. Не дивлячись на відсутність в концепції вченого власне когнітивних здібностей, його положення про кристалізовані

знання відповідає представленню Д.В. Люсіна про такі особистісні характеристики емоційного інтелекту, як уявлення про емоції. Дослідник підкреслює, що знання про емоції можуть мати експліцитний і імпліцитний характер. Експліцитні знання Д.В. Люсін співвідносить з декларативними знаннями про емоційну сферу, імпліцитні – з кристалізованими знаннями і навичками. Прикладом подібного роду навичок, пов'язаних з емоційним інтелектом, є вміння підтримати іншу дитину, коли вона хвилюється або засмучена [34].

Близькі до уявлень про емоційний інтелект Д.В. Люсіна погляди О.А. Айгунової. Дослідниця також виділяє внутрішньоособистісну і міжособистісну спрямованість емоційного інтелекту школяра. У його структуру О.А. Айгунова включає [1] когнітивні здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації, і особистісні характеристики, які складаються з двох компонентів: поведінкового і емоційного. Поведінковий компонент є навичками емоційної регуляції, емоційний компонент складається з чутливості, емпатії, емоційної виразності, а також загального позитивного настрою, які є дуже важливими для молодшого школяра.

За О.І. Власовою емоційний інтелект включає: емоційну сенситивність, здатність управляти емоціями і емоційну грамотність.

Концепція Д.В. Люсіна перетинається з уявленнями Х. Гарднера, який у своїй концепції множинного інтелекту, разом з інтелектом вербальним, логіко-математичним, музичним, просторовим і тілесно-кінестетичним виділив інтерперсональний і інтраперсональний види інтелекту. Інтерперсональний інтелект описується дослідником, як «доступ до власного емоційного життя», тобто до здатності швидко розмежовувати почуття, вміти називати ці почуття, переводити в своєрідні символи і коди, а також використовувати як засоби для розуміння і керування власною поведінкою [34]. Інтраперсональний інтелект є здатністю розуміти емоції інших людей і використати знання про емоції, щоб прогнозувати поведінку [34].

Схожу модель емоційного інтелекту пропонує М.А. Манойлова. Структура емоційного інтелекту, запропонована дослідницею [35], також містить два компоненти: внутрішньоособистісний емоційний інтелект і міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект. Проте наповнені ці компоненти іншими складовими. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект включає усвідомлення власних почуттів, самоконтроль, самооцінку, самовпевненість, активність, відкритість новому досвіду, відповідальність, мотивацію досягнення, терпимість, оптимізм, гнучкість, активність. Міжособистісний, або соціальний, емоційний інтелект включає здатність управляти стосунками, прогнозувати їх, відкритість, уміння працювати в команді, комунікабельність, повагу до людей, емпатію, уміння враховувати інтереси іншої особистості.

Таким чином, двокомпонентну модель емоційного інтелекту можна описати, як компроміс між моделлю емоційно-інтелектуальних здібностей і змішаними моделями емоційного інтелекту молодших школярів. Двокомпонентна модель представляє емоційний інтелект в якості конструкта, який має подвійну природу. Емоційний інтелект згідно Д.В. Люсіну «пов'язаний, як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками учнів початкової школи» [34]. Подальша розробка емоційно-інтелектуального конструкта, як єдності когнітивних здібностей і особистісних характеристик, ведеться І.М. Андрєєвою, яка запропонувала синтетичну теорію емоційного інтелекту.

Отже, емоційний інтелект молодшого школяра лежить в основі психолого-педагогічної культури особистості, оскільки є інтеграційною її властивістю, що регулює психологічні стани особистості і взаємовідношення з оточуючими людьми.

1.2. Сутність та зміст понять «мотиви», «емоції» та «емоційний інтелект» у контексті соціалізації особистості

Оскільки молодший школяр є суб'єктом освітньої діяльності як провідної у молодшому шкільному віці, розвиток емоційного інтелекту здійснюється саме в контексті цієї діяльності. Ми розглядаємо емоційний інтелект як властивість суб'єкта діяльності, що передбачає свідомий прояв емоційних знань, умінь та навичок, здійснення емоційного самоаналізу, емоційного самоконтролю та емоційної саморегуляції в конкретній діяльності.

Важливе значення для дослідження емоційного інтелекту має також особистісно орієнтований підхід, згідно якого розвиток та формування окремої психічної властивості має здійснюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людини та структури особистості в цілому. Обґрунтуванню особистісного підходу у психології сприяли дослідження Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бега, Л. І. Божович, В. В. Рибалки, І. С. Якиманської та ін. Ключовою для нас у з'ясуванні сутності емоційного інтелекту є думка про утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої концентруються всі інші суспільні пріоритети.

Особистісно орієнтований підхід як методологічна основа нашого наукового дослідження включає: концептуальне уявлення про особистість, методичний інструментарій для комплексної психодіагностики якостей особистості, інтерпретацію отриманих при цьому даних, комплекс методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості, умов реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки [6].

Важливе значення для дослідження емоційного інтелекту молодших школярів має розуміння суті інтегративно-особистісного підходу, який найбільш повно і глибоко, на нашу думку, розкриває Г. О. Балл [5].

Ми погоджуємося з думкою В. В. Рибалки [50] про необхідність реалізації особистісного підходу до вивчення інтелекту, оскільки інтелект є властивістю цілісної особистості, яка поєднана різними структурно-функціональними взаємозв'язками і взаємовпливами з іншими її властивостями [50].

Дослідження основ розвитку емоційного інтелекту молодших школярів передбачає також урахування компетентнісного підходу до навчання учнів

початкових класів. Це зумовлено тим, що сучасність визнає одним із пріоритетних завдань початкової школи – перехід від інформаційно-знаннєвої моделі освіти до компетентнісно орієнтованої освіти, спрямованої не тільки на розвиток інтелектуальної сфери учнів, а й на формування у молодших школярів предметних, міжпредметних (загальнопредметних) та ключових компетентностей.

Компетентнісний підхід є одним із шляхів модернізації сучасної системи освіти в Україні. Він передбачає «спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [7; 33].

Отже, представлені наукові підходи є провідними у вивченні емоційного інтелекту і мають взаємодоповнювати один одного. Сукупність вищезазначених наукових позицій дає можливість обґрунтувати концептуальні основи розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. Конкретизуємо більш детально наші дослідницькі позиції.

Осмилення наявного наукового доробку з проблеми дослідження дозволило внести певні доповнення і уточнення до понятійного визначення означеного феномена. Ми трактуємо емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості школяра, яка відображає пізнавальну здатність особи до розуміння емоцій та керування ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості, а також успішна соціальна взаємодія. Помітно, що в запропонованому нами визначенні ключовими є поняття «розуміння емоцій» та «управління емоціями», які відображають основне призначення емоційного інтелекту. Тому розкриємо їх змістове наповнення більш детально.

Як показав аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, у сучасній психолого-педагогічній науці поняття «розуміння» використовується у

вузькому і широкому значеннях. Так, у вузькому значенні розуміння розглядається як: «форма мислення, спрямована на виявлення істотних ознак предметів навколишньої дійсності і встановлення на цій основі взаємозв'язку того чи іншого предмета або явища з іншими предметами чи явищами» [71]; «мислительний процес, спрямований на виявлення (з'ясування) істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності» [37, с. 114]. У широкому значенні – воно включається в контекст аналізу різних психічних пізнавальних процесів людини: сприймання, пам'яті, мислення тощо. Розуміння у цьому випадку розглядається як атрибут будь-якого рівня пізнання, спілкування, усіх психічних процесів, сприйняття людини людиною [37].

Натомість, у другому значенні використовується власне поняття «управління емоціями», яке тлумачать як трьох компонента складова: управління власними емоціями, їх вираженням та управління емоціями інших людей. Це дає підстави стверджувати, що «управління емоціями» це поняття ширше, ніж поняття «емоційна саморегуляція», тому що воно передбачає керування емоціями не тільки своїми, а й інших людей.

Отже, з огляду на зазначене, можна стверджувати, що основне призначення емоційного інтелекту полягає у забезпеченні здатності людини розуміти емоції та управляти ними.

Очевидно, розгляд емоційного інтелекту як інтегральної властивості особистості, яка розвивається і проявляється в процесі життєдіяльності, набуття емоційного досвіду, ставить питання про використання понять «здатність» і «здібності», які б давали змогу розкрити змістові та інструментальні аспекти емоційного інтелекту, особливості його функціонування та розвитку. Так, О.Я.Савченко визначає здатність як «сутнісну властивість особистості оволодівати та виконувати певні форми діяльності через постановку та розв'язання специфічних задач, застосування отриманих результатів та продуктів у нових формах діяльності» [54, с. 4].

Відповідно до такої класифікації здібностей І. М. Андреева [3] стверджує: «що і в ієрархічній структурі емоційного інтелекту можна виокремити: інтелект

індивіда (ЕІ як здібність (властивість функціональної системи)), інтелект суб'єкта діяльності (емоційну компетентність), інтелект особистості (емоційну креативність)» [3, с.84] У контексті нашого дослідження дане положення набуває фундаментального значення(рис. 1.1).

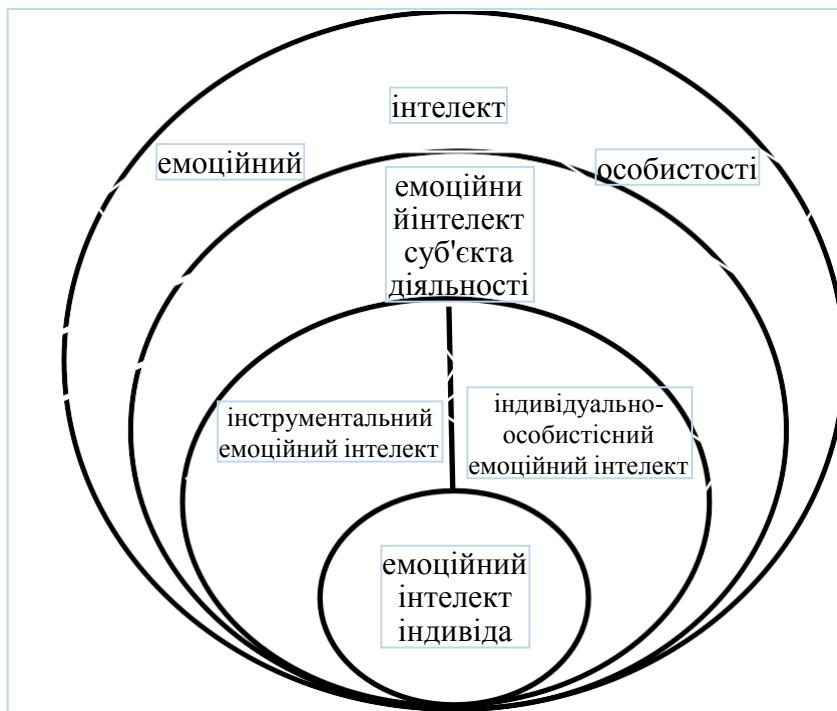


Рис. 1.1. Ієрархічна модель емоційного інтелекту (за І. М. Андрєєвою)

Сутність та зміст понять «мотиви», «емоції» та «емоційний інтелект» у контексті соціалізації особистості

Таким чином, узагальнивши науковий доробок учених щодо сутнісного розкриття поняття емоційного інтелекту, ми визначились у науковому підґрунті змістового наповнення поняття «емоційний інтелект» та в питанні його форм розвитку. Стосовно останнього, то вважаємо за доцільне розширити і доповнити класифікацію форм розвитку емоційного інтелекту, розроблену І. М. Андрєєвою і іншими науковцями. Відповідно до рівнів психологічного відображення (когнітивного, особистісного, суб'єктного, духовного) вчені розрізняють:

- ✓ емоційний інтелект як властивість індивіда;
- ✓ емоційний інтелект як властивість суб'єкта діяльності;
- ✓ емоційний інтелект як властивість особистості;
- ✓ емоційний інтелект як властивість суб'єкта життєтворчості;
- ✓ емоційний інтелект як властивість суб'єкта життєдіяльності [3].

Емоції відбивають актуальну потребу людини і можливості її задоволення, які оцінюються мозком, як на основі генетичного, так і раніше

набутого індивідуального досвіду учнів. Якщо у суб'єкта досить інформації про ситуацію, що допомагає реалізації потреби, в нього виникають позитивні емоції. В ситуації, про яку інформації недостатньо, виникають негативні емоції, тому що суб'єкт не впевнений у можливості задоволення потреби. Саме тому, поділяючи думки науковця О.В.Дашкевич [22], можна стверджувати, що мотив для молодшого школяра за самою своєю природою емоційний, містить емоційну складову.

Таким чином емоція, яка породжується співвідношенням позитивного і негативного результатів дій щодо потреби, обумовлена, з одного боку, внутрішніми мотиваціями, а з іншого – особливостями зовнішньої ситуації [22], тому джерелами емоцій служать, по-перше об'єктивно існуючі предмети і явища, по-друге, виконувана діяльність і зміни, що відбуваються в психіці дитини і організмі в процесі. Саме, мотиваційна залежність, тобто суперечливість між внутрішнім відчуттям потреби і зовнішнім станом, відображається в психіці у вигляді переживань і емоційних реакцій. Її подолання складає механізм регуляції діяльності та в суб'єктивному сенсі залежить від домінуючої мотивації суб'єкта в освітньому процесі початкової школи.

Проаналізуємо мотиваційні особливості особистості школяра. У структурі особистості мотиваційна сфера займає найважливіше місце і є головним поняттям, яке використовується для пояснення рушійних сил людської поведінки. Основними компонентами мотиваційної сфери особистості школяра є наступні основні психологічні утворення:

- ❖ потреби,
- ❖ потяги,
- ❖ установки,
- ❖ власне мотиви,
- ❖ інтереси,
- ❖ ідеали,
- ❖ наміри,
- ❖ соціальні норми і ролі,

❖ стереотипи та інше [12].

Мотиваційна сфера особистості молодшого школяра представляє собою не лінійну, а складну багаторівневу структуру. Компоненти мотиваційної сфери розташовуються в певній послідовності від найменш розвинених до найбільш повних, зрілих форм, характеризуються ієрархічним підпорядкуванням [12].

Так, початок мотиваційного процесу, традиційно пов'язується [19] з нуждою (яка з часом переходить в потребу), тобто об'єктивною необхідністю дитини у чомусь, яку вона навіть не усвідомлює. Саме потреба є головною причиною активності молодшого школяра. На рівні потреби предмет, здатний задовольнити її, не відбитий, не зафіксований [19]. Коли такий предмет виявляється, психіка відображає його і образ цього предмета стає мотивом поведінки, тобто мотив дає потребі певний напрямок.

Мотиви досягнення успіху в навчальному процесі і уникнення невдачі представляють собою два полюси мотиву досягнення [28], який описує стійке прагнення дитини досягти максимального результату, прагнення виконати задану роботу якнайкраще. При вираженому мотиві досягнення успіху молодші школярі, як правило, орієнтуються на успіх, віддаючи перевагу при цьому завданням середньої тяжкості. У разі домінування мотиву уникнення невдачі дитина обирає або нескладні завдання, які невідмінно гарантують їй успіх, або дуже складні. В останньому випадку особистість перестає сприймати невдачу як особистий неуспіх, а починає ставитися до нього як до наслідку привхідних і незалежних від неї обставин.

На думку Є.В. Голубєвої [19], провідна система мотивів визначає суспільно-гуманістичну або егоїстично-прагматичну спрямованість особистості. В суспільно-гуманістичній спрямованості головну роль мають мотиви служіння, чи то спільній справі, чи то суспільству. В егоїстично-прагматичній спрямованості провідне місце мають мотиви вигоди, престижу або особистого благополуччя.

Вершиною спрямованості особистості школяра виступає світогляд, який представляє собою узагальнені уявлення, які має особистість про навколишній світ та місце, яке належить їй в ньому, ставлення особистості до навколишньої

дійсності і до самої себе [31]. Світогляд є системою ціннісних орієнтацій, ідеалів, вірувань і переконань, і виражається у численних способах життя людини і суспільства. Він формується в процесі постійного самовизначення особистості в освітньому процесі початкової школи. Незадоволена в безсистемності, безпідставності і нестійкості своїх почуттів, поглядів і вчинків, особистість школяра починає формувати власну світоглядну позицію [31].

Школяру протягом навчання в початковій школі необхідно виробити особисте ставлення до соціокультурних цінностей та ідеалів; зайняти певну позицію у світоглядних питаннях, до яких, насамперед, належить питання про сенс існування людини; розібратися у власній свідомості (загальнолюдській, громадянській, етнічній, релігійній, історичній, професійній т.д.); визначитися у своїх відносинах до світу. С.Л. Рубінштейн підкреслював [52], що особистістю «в специфічному сенсі цього слова є людина, у якої є свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла у результаті великої свідомої роботи».

Тим не менш, мотивація поведінки дитини принципово неможлива поза межами емоційної сфери, ціннісне ставлення школяра до світу завжди емоційно забарвлене, воно не буває іншим, окрім емоційно-ціннісного, та й самі емоції є одними з мотиваторів людської поведінки.

Вважаємо за потрібне зупинитися на аналізі емоційних особливостей особистості молодшого школяра. Емоції тісно вплетені в психічне життя, вони супроводжують всі психічні процеси. Вони з'явилися, як предформа мислення, і представляють собою найбільш давню форму реагування індивіда [27]. Емоції потрібні для орієнтування організму в зовнішньому світі, але вони не є пізнавальним процесом у власному розумінні цього слова, оскільки не відбивають сутнісні властивості і характеристики зовнішнього середовища, в них відбивається суб'єктивна значущість об'єкта для людини. Часто саме емоції виступають єдиною можливістю оцінити ситуацію, особливо тоді, як відмічає П.В. Сімонов [57], коли людина відчуває дефіцит інформації.

Форми прояву емоцій молодшого школяра можуть бути абсолютно різними, починаючи від короточасних емоційних реакцій на ситуативні

обставини (власне емоції), до стабільних форм особистісного емоційного реагування на різні об'єкти і ситуації (емоційні властивості особистості) [27].

Емоційні реакції молодших школярів є найбільш динамічними формами прояву емоцій, гнучкими індикаторами змін, які виникають в організмі під впливом середовища та умов шкільної діяльності. Короткочасні і зворотні, вони базуються на первинних потребах [17].

Більш тривалі та стійкі емоційні процеси представляють собою емоційні стани, які виступають в якості фону на підставі якого функціонує і практична, і психічна людська діяльність, однак саме в процесі шкільної діяльності емоційні стани можуть виникнути чи змінитися на інші [56]. Тобто емоційні стани молодшого школяра узгоджують потреби та прагнення дитини з її можливостями і ресурсами в кожен конкретний момент часу (як на уроках, так і в позаурочний час). Емоційні стани проявляються в емоційних переживаннях, таких як нудьга, незадоволеність діяльністю, втома, апатія, радість, страх і т.п. В емоційних станах виражається оцінне ставлення школяра до ситуацій, які можливі або складаються.

Коли емоційні реакції та стани школяра виникають часто і переживаються однотипно в схожих ситуаціях, вони набувають стійкості і закріплюються у структурі особистості, стають її емоційними властивостями [36]. Емоційні властивості особистості представляють собою особливості індивідуального емоційного реагування, характерні для конкретної людини. Формуючись, як закріплення емоційних станів, вони згодом стають важливим чинником, що визначає перебіг всіх емоційних процесів і станів.

Якщо емоційні реакції та стани дитини занадто мінливі для фіксування, то емоційні особливості достатньо стійкі та проявляються в поведінці типово, завдяки чому їх можливо зафіксувати (під час спостережень, на перервах, в позаурочний час). До емоційних властивостей особистості молодшого школяра дослідники [51] відносять емоційну збудливість, глибину переживання емоцій, емоційну лабільність та емоційну ригідність, емоційну чуйність і емпатію, емоційну стійкість, експресивність, емоційне огрубіння та інші.

Емоційна збудливість відображає загальну збудливість нервової системи та представляє собою готовність емоційно реагувати на значущі для дитини подразники. Дослідники [58; 52; 42] частіше пов'язують емоційну збудливість з такими поведінковими особливостями як запальність, дратівливість, агресивність.

Дуже близькою до емоційної збудливості властивістю особистості школяра є емоційна чуйність, сприйнятливність або чутливість. Згідно Л.І. Божович [8], емоційна чуйність проявляється в легкості, швидкості і гнучкості емоційного реагування на зовнішнє середовище. Коли емоційний резонанс втрачено, дитина повністю або майже повністю припиняє відчувати емоційний відгук на різні події. Якщо об'єктом емоційної чуйності стають інші люди, говорять про особливий її різновид – емпатію.

Емпатія представляє собою здатність до переживання емоцій, що виникають у іншій людині в процесі спілкування, проникнення у внутрішній світ іншої людини [40]. Емпатія дозволяє відчути себе на місці іншого, стати причетним його переживанням. Емпатія, разом з симпатією і співчуттям, є проявом альтруїзму. Е.Л.Носенко описує [40] механізм співпереживання і співчуття, як ідентифікаційно-емпатичний. Тобто, коли молодший школяр ототожнює свій стан із станом іншої дитини. Відбувається тимчасове злиття меж між двома «Я».

Лабільність емоцій, тобто їх рухливість, визначається тим, як швидко школяр реагує на зміну обставин, наскільки легко переключається з одних емоційних станів на інші (особливо важливо це контролювати в умовах освітнього процесу). Протилежною емоційною властивістю є емоційна ригідність, тобто обмежений діапазон емоційного реагування, емоційна негнучкість, навіть жорсткість. Занадто виражена емоційна лабільність може ускладнити відносини з оточуючими, так як особистість стає реактивною, імпульсивною, погано керує собою, що часто призводить до конфліктів в колективі молодших школярів.

Виражена ригідність емоцій відрізняється «в'язкістю» емоцій, їх стабільністю [31], реакції супроводжуються фіксацією афекту і уваги. Замість

того, щоб відреагувати, молодший школяр зосереджується на образах, об'єктах, подіях, обставинах, що хвилюють. Емоційна сфера ригідної особистості школяра характеризується одноманітністю, нерухомістю емоційних реакцій.

Одним з активно досліджуваних останнім часом проявів емоційних властивостей особистості молодшого школяра є алекситимія [36], що описується значними складнощами у визначенні власних емоцій, неможливістю їх вербально описати, труднощами в диференціюванні почуттів від тілесних відчуттів, фокусуванням особистості школяра на зовнішніх подіях при нездатності зрозуміти внутрішні переживання. Б.Д. Карвасарський підкреслює [30], що утруднення в усвідомленні власних емоцій може привести до концентрації свідомості на соматичному компоненті емоційного збудження, посилення фізіологічних реакцій на емоціогенні ситуації, які проявляються в школі.

До поняття «емоційна стійкість» відносять достатньо різні емоційні феномени. Деякі дослідники представляють емоційну стійкість в якості стійкості емоцій, інші в якості психічної стійкості дитини до емоціогенних умов [42]. Якщо емоційна стійкість постає в якості стійкості емоцій, до неї відносять емоційну стабільність, а саме: відсутність схильності до частоті зміни емоцій, стійкість певного емоційного стану, емоційну невразливість молодшого школяра. Таким чином, під емоційною стійкістю розуміють здатність не реагувати на емоціогенні подразники, тоді як емоційна нестійкість в цій логіці [42] представлена, як нездатність тримати емоційну рівновагу, підвищена тривожність, страхи та інше.

Якщо під емоційною стійкістю розуміють психічну стійкість людини до емоціогенних умов, її розглядають [42], як той ступінь емоційного збудження, що не переходить кордону, за яким порушується поведінка дитини. В якості головного критерію емоційної стійкості у цьому випадку є можливість збереження ефективності діяльності в емоціогенній ситуації. Таке розуміння емоційної стійкості, як зазначає Є.П. Ільїн [27], наближає її до здатності пригнічувати емоційні реакції, тобто до вольової регуляції емоцій.

Таким чином, емоційні властивості особистості визначають характер протікання емоційних процесів і станів. Емоційні якості, які є втіленням сутнісних властивостей особистості вносять свій внесок в характер її стосунків з іншими людьми, сприяють вибору людиною сфери діяльності, відображають і визначають якість її життєдіяльності в цілому.

Зазначимо, що загальноприйнятим є поділ емоцій на нижчі і вищі. Нижчі емоції пов'язані із задоволенням чи незадоволенням фізіологічних потреб (голоду, спраги тощо). Вони поділяються на харчові, стадні та ін. Вищі емоції, прийнято називати почуттями. Вони пов'язані з задоволенням чи незадоволенням духовних потреб людини, і поділяються на моральні, естетичні, інтелектуальні та ін.

У контексті започаткованого нами дослідження особливої значущості набуває вивчення сутності інтелектуальних почуттів, їх зв'язку з мисленням; не менш важливим видається й з'ясування місця і значення інтелектуальних почуттів у діяльності людини.

Аналіз наукових праць показав, що серед інтелектуальних почуттів людини вчені найчастіше називають такі: здивування, зацікавлення, допитливість, сумнів, впевненість, радість успіху [31]. Встановлено, що вони пов'язані з пізнавальними потребами і мотивами, з пошуками істини, з розв'язанням мислинневих завдань. Як стверджує І. О. Васильєв [10], інтелектуальні емоції не тільки виникають у процесі мисленнєвої діяльності, а й спрямовані на неї, оцінюють її успішність чи неуспішність, і на основі цієї оцінки активно впливають на процес мислення з метою задоволення мотивів і пізнавальних потреб суб'єкта.

Безперечно, для розуміння сутності емоційного інтелекту особистості нам необхідно враховувати взаємозв'язок емоцій з мисленнєвою діяльністю, з процесом пізнання. Хоч, як уже зазначалося вище, поняття «емоції» та «інтелект» тривалий час вважалися не поєднуваними, оскільки під першим, найчастіше розуміли біологічно обумовлені, «нижчі», інстинктивні детермінанти поведінки, тоді як поняття «інтелект» характеризувало «вищий» рівень організації психічної діяльності людини.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що поняття «інтелект» найчастіше трактується вченими як: 1) загальна здатність пристосування людини до вимог навколишнього середовища, до нових життєвих ситуацій та умов (Г. Айзенк, Е. Клапаред, Ж. Піаже, Л. Терстоун, В. Штерн). 2) спосіб набуття людиною знань. Так, зокрема, А. Біне і Ч. Спірмент ототожнювали інтелект і здатність до навчання. Учені вважали, що інтелект вимірюється здатністю до оволодіння знаннями. З наведених міркувань можна зробити узагальнення про те, що інтелект виявляється у здатності до засвоєння знань, умінь та навичок, застосування їх у нових умовах, вироблення стратегії розв'язання різних завдань; 3) здатність оригінально розв'язувати проблемні ситуації. Так, зокрема О.В. Милославська розглядає інтелект не лише як здатність до набуття знань і вмінь, а й подолання перешкод та розв'язання неординарних питань, що визначає успішність адаптації індивіда до нових умов та ситуацій [36, с. 164]. Це пов'язано з тим, що під інтелектуальними здібностями розуміють, у першу чергу, не дії на основі наслідування або певного алгоритму, а самостійне набуття знань, перенесення їх у нові ситуації, оригінальне вирішення проблеми.

В рамках нашого дослідження зупинимось на аналізі емоційно-мотиваційної регуляції поведінки молодшого школяра. На відміну від активності, яка визначається ззовні, іншими людьми, зовнішніми обставинами і ситуацією, в якій знаходиться суб'єкт, а також його спонтанної активності, реактивних психофізіологічних відповідей на дії навколишньої дійсності, існує його внутрішня, суб'єктна активність, що припускає рефлексію власних станів, усвідомлення причин цих станів і можливість змінювати ці стани довільно. Ця внутрішня суб'єктна активність, закріпилася в науково-педагогічній літературі в понятті «регуляція», вона представляє собою системний процес, який забезпечує пластичність життєдіяльності суб'єкта на кожному з її рівнів, відповідає за мінливість суб'єкта, адекватну умовам сучасної початкової школи [36].

Власне, саме поняття регуляції в психологію було введено П. Жане, який стверджував, що здатність до регуляції – це критерій вищого розвитку

особистості. П. Жане розглядав регуляцію в якості системи внутрішніх вимог, що виникають в результаті опосередкування норм і цінностей, що існують у соціумі. Продовження ця ідея отримала в радянській психології, коли проблемою регуляції вперше зайнявся Л.С. Виготський, який бачив специфіку людської регуляції поведінки у використанні знакових психологічних знарядь, які свідомо вводяться в психологічну ситуацію суб'єктом і допомагають оволодіти нею [14].

Смисловий аспект регуляції був розглянутий Г. Олпортом, який підкреслював провідну роль системи життєвих цінностей, що з'являються у суб'єкта в результаті накопичення і узагальнення життєвого досвіду. Саме цінності надають тим чи іншим вчинкам особистості певний сенс. Він виділяє смислову регуляцію поведінки особливо, підкреслюючи важливість сенсу для будь-якої життєвої події [44]. Смисловий аспект був визнаний вищим рівнем регуляції С.Л. Рубінштейном [52]. В якості особливої діяльності, спрямованої на зв'язування систем особистісних мотивів, смислову регуляцію розглядав А.М. Леонтьєв [32].

Свідома емоційно-вольова регуляція молодшого школяра ґрунтується на вольовому зусиллі, завдяки якому особистість спрямовує свою поведінкову активність на поставлені завдання. Дослідники відзначають [5], що цілеспрямована, усвідомлена, особистісно контрольована воля активізується в умовах потребово-мотиваційного конфлікту. Однак вольове зусилля може лише трансформувати його суб'єктивні та об'єктивні прояви, не знімаючи того психологічного дискомфорту, який утворюється в результаті протистояння мотивів. Емоційно-вольове регулювання носить симптоматичний характер.

Вирішується внутрішній мотиваційний конфлікт за допомогою особистісно-мотиваційної регуляції. В її основі лежить смислове зв'язування – переосмислення власних потреб і цінностей або формування нових смислів в процесі внутрішньої свідомої роботи на уроці. Особистісно-мотиваційна регуляція знімає психічну напруженість, породжену внутрішнім конфліктом. Тільки на свідомому рівні можна змінити співвідношення мотивів, ввести

додаткових спонукачів, змінити смислову спрямованість власної діяльності. Механізм особистісно-мотиваційної регуляції має етіологічний характер.

Тим не менш, керувати своїми емоціями молодший школяр можна не тільки за допомогою волі, але і на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Для цього необхідно розпізнати і описати словами власні емоційні переживання, як варто практикувати при аналізі різних творів чи ситуацій які складаються під час навчання в початковій школі. Дані здібності дослідники відносять [4] до здібностей емоційного інтелекту, в зв'язку з чим, емоційний інтелект розглядається [4] в якості основи свідомої емоційно-вольової регуляції. Звернення до власної потребоно-мотиваційної сфери також не обходиться без інтелектуальних операцій з емоціями, які входять до компетенції емоційного інтелекту.

Мотиваційна сфера особистості молодшого школяра формується на основі емоційно-оцінного відображення дійсності. Щоб усвідомити власні потреби, необхідно усвідомити емоції, які пов'язані з цими потребами, необхідно вміти ідентифікувати емоції, розпізнати їх і описати вербально. Отже, емоційний інтелект відіграє провідну роль в емоційно-ціннісній регуляції молодшого школяра, тим самим забезпечуючи високу адаптивність і ефективність соціальної взаємодії особистості.

Емоційний інтелект ми розглядаємо як інтегральну властивість особистості. Відповідно, для того, щоб зрозуміти природу емоційного інтелекту, визначити, яку роль і функції він виконує у процесі життєдіяльності людини, необхідно розглядати цю властивість в особистісному аспекті – з точки зору пізнавальних потреб і мотивів, інтересів і установок, системи емоційних ставлень особистості до себе, інших людей та навколишньої дійсності загалом. Таким чином, у контексті особистісного підходу нами розглядається необхідність наукового розуміння внутрішніх закономірностей розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі; урахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту молодших школярів при конструюванні навчального середовища; сприймання особистості в усіх проявах переживань, як позитивних, так і

негативних, оскільки тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно-смісловим надбанням.

1.3. Особливості розвитку емоційного інтелекту особистості молодшого школяра

У молодшому шкільному віці, який характерний високою сенситивністю і гнучкістю всіх психічних процесів, триває активне емоційне становлення дитини. В шкільному середовищі взаємодії з однолітками та дорослими в учнів розвиваються такі соціальні емоції, як самолюбство і здатність до співчуття. Через осмислення власних емоцій та вчинків відбувається становлення самосвідомості, здатності до рефлексії і децентрації, тобто формується вміння розуміти почуття іншого та враховувати його потреби у спільній діяльності. Виникають підвищена чутливість і вразливість, що виражається у болісних переживаннях та щирому вираженні радості або смутку, задоволення чи незадоволення. Наприклад, учні 1–2-х класів бурхливо й емоційно реагують на новинки в оформленні класу, нові навчальні посібники, ІКТ-технології.

У молодшому шкільному віці емоційний інтелект на когнітивному рівні виступає як властивість суб'єкта навчальної діяльності, яка є провідною на цьому віковому етапі [38], і проявляється у здатності дитини розуміти та управляти своїми емоціями і почуттями. Зі вступом до школи молодший школяр починає засвоювати багато пізнавальної інформації, що сприяє, своєю чергою, виникненню більш складних теоретичних форм мислення та розвитку інтелектуальної рефлексії як одного з найважливіших психологічних новоутворень цього віку. Дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, набуває здатності до узагальненого переживання, «інтелектуалізації афекту». Водночас у молодшому шкільному віці відбувається розвиток довільності психічних процесів, що забезпечує уміння володіти собою, керувати своїми емоціями. Таким чином, зазначені новоутворення сприяють емоційному самопізнанню та умінню молодших школярів управляти емоціями.

Аналіз сучасної літератури дозволяє зробити висновок про те, що успішність особистості молодшого школяра залежить не стільки від загального рівня інтелекту і спеціальних знань, скільки від емоційної компетентності [7;

43], що ґрунтується на емоційному інтелекті, саме емоційний інтелект лежить в основі регуляції і є провідним чинником успішної соціальної активності учня.

Дж. Мейєр і П. Селовей [56], розглядаючи емоційний інтелект в якості найважливішої складової життєдіяльності, стверджують, що високий емоційний інтелект школяра сприяє розвиненій самосвідомості, допомагає справлятися з перешкодами, не дозволяючи емоціям, як позитивним, так і негативним, проявлятися надмірно.

Розвинена здатність розуміти власні почуття, на думку І.М. Андрєєвої [3], припускає відкритість власним переживанням і забезпечує психологічне здоров'я молодших школярів. Емоції відбивають індивідуальну реакцію індивіда на зовнішні події, їх валентність є показником благополуччя або дискомфорту [3]. Здатність розуміти свої емоції має на увазі, як уміння занурюватися у власні емоційні стани, так і уміння аналізувати емоції для прийняття рішення, що найбільш відповідає ситуації і потребам учнів початкової школи [3].

Уміння управляти власними емоціями є найважливішим чинником емоційної стійкості. За даними дослідників [49] ця здатність емоційного інтелекту школяра корелює з розвиненими соціальними навичками, переважанням позитивних стосунків з оточуючими і близькими людьми. У цьому сенсі, емоційний інтелект виступає критерієм психологічної культури, оскільки вона визначається не стільки розвиненим самоконтролем, скільки прагненням управляти емоціями, щоб дотримуватися гуманістичних норм в стосунках з оточуючими людьми [49].

Розуміння емоцій інших людей є ключовим чинником успішності особистості школяра в міжособистісному спілкуванні, оскільки дозволяє діяти розумно в людських відносинах [31]. Ця здатність емоційного інтелекту є інтелектуальною основою емпатії, згідно М.А. Манойлової [35], разом з розумінням власних емоцій, забезпечує прийняття емоційних переживань інших людей. Розуміння почуттів іншого робить людину емоційно мудрою, уміючою знайти потрібні слова в складній ситуації [35].

Здатність управляти емоціями інших людей дозволяє особистості мотивувати іншу людину, надихати, стимулювати і підтримувати її позитивні зміни. На думку ряду дослідників [40; 51; 58], саме ця здатність емоційного інтелекту найтісніше пов'язана з лідерськими і управлінськими здібностями, коли необхідно вміти знаходити найкращі засоби впливу на іншу людину.

Уміння використати емоції для самомотивації потрібне особистості для підтримки високої мотивації до праці, особливо в складних умовах, коли робота пов'язана з навантаженням, наприклад, таким як відповідальність за життя та здоров'я іншої людини [25]. І.Ю. Філіппова підкреслює [62], що емоції направляють пізнання, є джерелом енергії і захопленості, емоції надають життю сенс. Здатність використати емоції для самомотивації є ключовим чинником досягнення успіху сучасного школяра.

Високий емоційний інтелект обумовлює емоційну компетентність. Наприклад, розвинена здатність управляти власними емоціями дозволяє набути таких компетенцій, як стресостійкість і ініціативність [63]. Д.В. Люсін стверджує [34], що впевненість у власній емоційній компетентності пов'язана з позитивним образом «Я» і самооцінкою. Особистість, упевнена у своїй здатності розуміти і управляти емоціями, більш ефективна в міжособистісній взаємодії з однолітками.

Таким чином, за допомогою емоційного інтелекту здійснюється рефлексивний аналіз емоцій, емоційний інтелект впливає на мотиваційну сферу особистості школяра, взаємозв'язаний з самостваленням, забезпечує емоційну стійкість, опосередкує успішність міжособистісних стосунків і продуктивність діяльності.

Емоційний інтелект дозволяє глибше зрозуміти себе і оточуючих людей, сприяє формуванню соціальної відповідальності [36]. Л.М. Даукша припускає [21], що емоційний інтелект пов'язаний з моральністю особистості. Здатність розуміти емоції інших людей, ставити себе на місце іншого, на думку дослідниці, спонукає дотримуватися морально-етичних принципів. І.М. Андрєєва підкреслює [3], що гуманістичні цінності розвиваються лише у емоційно компетентної особистості. Отже, емоційний інтелект молодшого

школяра має найважливіше значення у формуванні сенсожиттєвих цінностей особистості.

А.І.Савенков встановив [53], що емоційний інтелект пов'язаний з відкритістю і емоційністю в міжособистісному спілкуванні. За даними науковців Д. Карузо і П. Селовея [56] емоційний інтелект позитивно корелює з дружелюбністю. О.В.Милославська доводить [36], що емоційний інтелект є основою комунікативної компетентності. Здібності емоційного інтелекту лежать в основі вміння встановлювати соціальні зв'язки. Таким чином, емоційний інтелект молодших школярів визначає відкритість не лише власним емоційним переживанням, але і відкритість в міжособистісних стосунках, позитивну комунікативну установку в спілкуванні.

Високий емоційний інтелект припускає усвідомлення власних емоцій, мотивів і потреб, розуміння емоцій інших людей, сприяє формуванню відповідальних життєвих стратегій і тактик, є передумовою просоціальної поведінки [20]. Д.Гоулман, Є.І.Носенко підкреслюють [20; 40], що одним із способів впоратися з власними негативними емоціями являються дії на користь іншим. Така допомога з негативного емоційного стану, на думку дослідників, є мотивом альтруїстичної поведінки, і властива особистостям з розвиненим емоційним інтелектом.

Вчені запропонували визначення емоційного інтелекту як набору навичок щодо точної оцінки своїх і чужих емоцій, а також вираження власних емоцій, використання емоцій та ефективного регулювання своїх і чужих емоцій. Відповідно, у структурі емоційного інтелекту виокремили три компоненти: оцінка та вираження емоцій; регуляція емоцій; використання емоцій в мисленні та діяльності.

Також у структурі емоційного інтелекту було виокремлено чотири компоненти:

✓ сприймання, оцінка та вираження емоцій – здатність ідентифікувати емоції, розпізнавати їх за вербальними та невербальними ознаками, адекватно їх виражати;

✓ з метою спрямування уваги на важливі події, стимулювання переживань, що сприяють вирішенню завдань – використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності;

✓ розуміння емоцій – здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань;

✓ управління емоціями – здатність до їх контролю, з метою особистісного зростання й покращення міжособистісних стосунків.

До того ж, визначені компоненти емоційного інтелекту розміщені в ієрархічному порядку, оскільки вони відображають рівні емоційного інтелекту, які послідовно розвиваються у процесі онтогенезу [62]. Таким чином, доробок цих науковців сприяв розширенню наукових уявлень про досліджуваний феномен. Встановлено, що емоційний інтелект має когнітивну природу і визначається як сукупність когнітивних здібностей особистості, які забезпечують сприймання, оцінку та вираження емоцій.

Сучасність вимагає від особистості школяра гнучкості, толерантності і адаптивності. Ряд дослідників [9, 15, 31] підкреслює велику роль емоційного інтелекту в адаптації до вимог середовища. Дж. Меттьюс відзначає [51], що будь-яка особистісна риса може бути адаптивною в одному середовищі і дезадаптивною в іншому. Емоційний інтелект дозволяє визначити міру відповідності особистості і середовища, і таким чином виявляється пов'язаним з почуттям психологічного благополуччя.

Від сучасної особистості школяра вимагається постійний саморозвиток, як професійний, так і особистісний. Емоційний інтелект, що включає здібності до розуміння і управління емоціями, самомотивацію розглядається дослідниками в якості провідного чинника самореалізації, професійного і особистісного зростання, тенденції до самоактуалізації. Емоційний інтелект молодшого школяра спонукає вчитися, розвиватися і творити, сприяє формуванню установки на співпрацю і успіх. Високий емоційний інтелект, що гармонізує емоції і розум, когнітивні і емоційні процеси виступає критерієм цілісного розвитку і внутрішньої свободи особистості [68].

Проте, ряд вчених [25, 9] стверджує, що, як і будь-яка інша особливість особистості, емоційний інтелект має, як позитивний, так і негативний полюс. Д.В. Люсін підкреслює [34], що упевненість у власній емоційній компетентності може послужити причиною розвитку нарцисизму і тенденції заперечувати свої проблеми. Розвинений емоційний інтелект школяра можна використовувати не лише в просоціальному стилі, але і для маніпуляцій іншими людьми [34]. Крім того, вираженість окремих компонентів емоційного інтелекту може вплинути на особистість, деформуючи її. Так, сильно розвинена здатність розуміти емоції інших може сформувати підвищену чутливість до переживань інших людей, у тому числі до негативних [34].

Таким чином, емоційний інтелект молодших школярів розглядається більшістю дослідників в якості головної складової успіху, як в міжособистісних стосунках, так і в професійній діяльності. М. Зайднер [29] вважає таке положення не виправданим, проте стверджує, що емоційний інтелект школяра має особливе значення в діяльності, пов'язаною із спілкуванням. Безумовно, соціономічна діяльність вимагає розвинені емпатичні здібності, уміння управляти мотивацією, навички емоційної регуляції [51]. Проте найбільше значення розвинений емоційний інтелект має для особистості, діяльність якої пов'язана не просто із спілкуванням, але з постійними і насиченими міжособистісними стосунками, які виникають у процесі діяльності в сучасній початковій школі.

У контексті нашого дослідження привертає увагу наукова позиція Ю.В.Бреус, яка стверджує, що «саме емоційні компетенції формують емоційний досвід людини – комплекс емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує у повсякденному житті при взаємодії з оточуючим світом» [9, с. 7]. До того ж, у процесі емпіричних досліджень дослідниця з'ясувала, що емоційний досвід проявляється на трьох рівнях: на когнітивному – сприяє розвитку емоційної обізнаності; на емоційному – сприяє розвитку можливостей емоційного реагування відповідно до внутрішніх та зовнішніх чинників; на поведінковому – розширює адаптивний репертуар поведінки людини в емоційних ситуаціях.

Водночас зауважимо, що ми не пов'язуємо емоційний досвід лише з віком людини, зокрема з досягненням нею похилого віку, старості. Певний емоційний досвід людина набуває на кожному віковому етапі життєдіяльності, хоча, безперечно, у дорослої людини він значно більший, ніж у малої дитини. Окрім цього, на формування емоційного досвіду впливають ще й інші чинники, зокрема, сім'я, школа, умови навчання і виховання, професійна діяльність, коло спілкування, соціальна взаємодія з іншими людьми тощо. Відтак емоційний досвід людина набуває протягом усього життя.

Розвиток емоційного інтелекту в ранньому віці забезпечується тими ж психологічними механізмами, що й на попередньому етапі, однак має свої особливості. Зумовлені вони передусім розширенням кола спілкування дитини з іншими людьми, оволодінням вербальним мовленням, а також «мовою» емоцій і почуттів. Дитина вчиться за допомогою міміки, жестів, рухів, інтонаційності мовлення виражати свої переживання. Основним джерелом ідентифікації і наслідування у ранньому дитинстві є батьки. Потім до них добавляються інші значущі дорослі, однолітки. Саме завдяки цим психологічним механізмам розвитку емоційного інтелекту дитина освоює різні види емоційної та соціальної поведінки. При цьому найчастіше копіює вербальні, емоційні та поведінкові реакції дорослих. Важливу роль в розвитку емоційного інтелекту відіграють слова-оцінки дорослих («добре», «погано», «гарно», «соромно»). Пов'язані з відповідним виразом обличчя, жестами, емоційним ставленням до дитини чи певної ситуації, вони сприяють розумінню емоцій дитиною, слугують підкріпленням її поведінки. Однак, зважаючи на те, що провідною у ранньому дитинстві є предметно-маніпулятивна діяльність, дитина все ж таки більше зосереджена на діях з предметами та їх функціональних властивостях [549]. Тому здатність молодшого школяра розуміти емоції і контролювати їх прояв ще тільки формується і залежить від того, наскільки послідовно підкріплюються дорослими правильні і стримуються небажані форми її емоційної поведінки.

Таким чином, можемо констатувати, що у молодшому шкільному віці на розвиток емоційного інтелекту дитини здійснюють вплив такі чинники:

соціальні (сім'я як первинне соціальне середовище становлення емоційного інтелекту дитини; освітнє середовище в контексті якого відбувається оптимізація розвитку емоційного інтелекту учня в процесі навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці), особистісні (формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, самооцінка власних емоційних переживань, емоційна саморегуляція), соціально-психологічні (емпатія, яка забезпечує здатність розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати і співчувати).

1.4. Інтерактивні технології як засіб розвитку емоційного інтелекту особистості учня початкової школи

Важливою якістю означеної рефлексії виступає критичність, яка полягає в прагненні дитини проявити свою позицію, вмінні реалізувати її у процесі розв'язання завдань. Молодші школярі вже вміють здійснити оцінювання власної та чужої думки, виявляти різні підходи до вирішення проблем, обґрунтовувати свою точку зору. З огляду на це С.Рубінштейн стверджує, що молодший шкільний вік є сприятливим етапом при засвоєнні активних прийомів організації навчальної праці, адже саме даний період допомагає дитині засвоїти нову соціальну роль та новий вид початкової діяльності [52].

Розвиток пізнавальної діяльності Й.Герbart обґрунтовував аперцепцією, тобто засвоєнням нових знань на основі наявного попереднього досвіду. З цією метою він радив застосовувати різноманітні вправи і завдання, які вимагають від школярів широкого використання набутих знань, уміння логічно мислити.

У наступні періоди відбувається подальший розвиток цих ідей, зміст яких визначався рівнем розвитку науково-педагогічної думки та поглядами тих чи інших мислителів, педагогів, філософів.

В.Калошин довів, що розумовий розвиток може прискорюватися шляхом відбору навчального матеріалу і формування раціональних умінь самостійної роботи. Тобто, оптимально розвиваючим може бути таке навчання, яке розвиває учня, починаючи з наявного у нього рівня [29].

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу положення, сформульовані О.Собченко, суть яких може бути зведена до наступного: навчання кожного учня може мати розвиваючий характер тільки тоді, коли воно буде відповідати рівню розвитку конкретного учня, що досягається за допомогою індивідуалізації навчальної роботи. Відповідне вивчення школярів слід розглядати як передумову індивідуалізації навчання. Розвивальне навчання не веде до нівелювання рівнів розвитку учнів, тобто індивідуалізація потрібна тільки як вихідний момент для розвитку і ця умова має зберігатися протягом усього періоду навчання. Розвиток інтелектуальних здібностей передбачає спеціальні засоби – розвивальні завдання, які за змістом мають бути оптимальної складності й формувати раціональні вміння розумової праці [58,с.84].

Заслуговує на увагу визначення розвиваючої діяльності, сформульоване П.Підкасистим і А.Панкратовим. Звертаючись у своїй роботі до аналізу і висвітлення основ педагогічної техніки, спрямованої на підвищення ефективності процесу навчання в сучасних умовах, учені розглядають таку діяльність, як «процес засвоєння теоретичного матеріалу і розв’язання завдань щодо застосування знань на практиці на основі елементів самостійного пошуку, передбачення і прогнозування як результатів рішення, так і способів діяльності» [45].

Узагальнення основних поглядів на навчальну діяльність як розвиваючий процес, знаходимо у В.В.Рибалки. Трактуючи навчальну діяльність як процес активного, усвідомленого присвоєння школярами соціального досвіду при безпосередній чи опосередкованій взаємодії з учителем, автор виокремлює такі основні її ознаки:

- визначення мети, яка передбачає перетворення досвіду учнів, веде до їхнього формування як суб’єктів діяльності;
- забезпечення активної і цілеспрямованої діяльності учня, в процесі якої, набуваючи соціального досвіду, він перетворює його на власний;
- наявність взаємодії (безпосередньої чи опосередкованої) учнів з педагогом [50].

На небезпеку подібного розвитку інтелекту учнів вказує філософія, яка застерігає проти його калічення. «Покалічити орган мислення значно легше, ніж будь-який інший орган людського тіла, а вилікувати його дуже важко. І одним з найбільш „вірних” засобів калічення мозку та інтелекту є формальне заучування знань. Саме в такий спосіб „виробляються” „дурні” люди, тобто люди з атрофованою здібністю судження. Люди, які не вміють грамотно співвідносити засвоєні ними загальні знання з реальністю, а тому повсякчас стикаються з непорозуміннями. Зубріння, що підкріплюється постійним повторенням, калічить мозок та інтелект тим вірніше, чим – своєрідний парадокс – більш справедливими і „розумними” є самі собою знання, що засвоюються» [65].

Фахівці, які займаються вивченням питань, пов'язаних з необхідністю впровадження інноваційних технологій в освітній процес загальноосвітньої школи з метою розв'язання завдань її реформування, однією з головних причин, що гальмують цей процес, називають поширений серед значної кількості шкільних учителів усталений консерватизм. Виходячи з таких ідей, обстоюючи їх правомірність, дослідники виокремлюють ті негативні наслідки, до яких призводить феномен консерватизму, а саме:

- трафаретність, стандартність мислення, неспроможність учителя критично ставитися до ініційованих ззовні педагогічних проєктів;

- низька результативність спроб підвищення рівня освітнього процесу через поширення передового досвіду в умовах реформування системи освіти [48].

Наслідком консерватизму є також низька психологічна готовність учителів до розуміння й належного сприймання діалектичного характеру розвитку систем, у тому числі й педагогічних. Відсутність на індивідуальному рівні педагогічної діяльності науково обґрунтованих систем роботи призвело до того, що «вчитель не має чіткого уявлення про концептуальні засади, принципи й базові ідеї, на яких ґрунтуються особисті педагогічні дії; не встановлює органічних взаємозв'язків між формами, методами і прийомами роботи, змістом урочної та позаурочної освітньої

діяльності; особистий досвід ототожнюється з впровадженням передовим педагогічним досвідом» [49].

Н.Бібік у розвитку інтелектуальної сфери молодшого школяра важливе місце відводить пізнавальному інтересу як мотиву навчальної діяльності, трактуючи його як стійку якість особистості, що відбиває „найзначущі сторони її внутрішнього розвитку (волю, інтелект, почуття)”. І додає: „Інтерес постає як засіб живого, захоплюючого навчання, як сильний мотив, що зумовлює інтенсивне і зосереджене протікання пізнавальної діяльності, як стійка риса характеру, що сприяє самовдосконаленню” [7]. Для формування пізнавального інтересу як передумови оптимізації навчальної діяльності учнів початкових класів, а отже й їхнього розумового розвитку, Н.Бібік вважає необхідним переключення з одного виду діяльності на інший, широке застосування самостійної роботи дітей, залучення їх до оцінювальної діяльності – самоконтролю й самооцінки [7].

Проблему самоактуалізації молодших школярів, організації їхнього спілкування з метою стимулювання самостійності, формування комунікативних умінь і навичок розглядає Філіпова І. [63]. Особливу роль у цьому процесу, що посилює його ефективність, стверджує автор, відіграє вчитель, який має добре знати учнів, мати уявлення про їхні здібності, духовний світ, «бачити їхній розвиток, наслідки своєї праці, спрямованої на розвиток інтересів» дітей, забезпечувати прояв ними самостійності, активності, усвідомлювати перспективи пізнавальної та комунікативної діяльності, навчати молодших школярів плануванню та оцінюванню результатів. Організоване відповідним чином міжособистісне спілкування, інтерактивна взаємодія сприяє підвищенню статусу окремого учня, «бо він включається в ситуації, які дають можливість дитині проявити себе з позитивного боку, самовиразитися (ситуації вільного вибору, творчості, виявлення винахідливості, фантазії, імпровізації тощо)». Філіпова І. вважає, що саме дані аспекти позитивно впливають не тільки на інтелектуальну, а й на емоційну сферу школярів [63].

Москальова В. зосереджуючи свої наукові інтереси на засобах формування творчих здібностей учнів як важливого чинника їхнього розумового розвитку, зауважує, що поширені у шкільній практиці інтерактивні репродуктивні та частково-пошукові завдання не можуть повною мірою забезпечити досягнення цієї мети, хоча й сприяють виявленню та розвитку певних творчих властивостей (гіпотетичність мислення, здатність переносити знання та вміння в нову ситуацію, незалежність суджень, критичність мислення) [37]. Проте, згідно з її підходом, застосування таких видів завдань не може забезпечити розвиток творчих здібностей у комплексі, адже не передбачає самостійного створення учнями певних видів творчих продуктів. Повною мірою цього можна досягти лише за умов включення в освітній процес творчих завдань, а саме інтерактивних технологій. Результативність таких завдань, (зразки завдань представлено в додатку В) у свою чергу, обумовлюється організацією цього процесу.

При цьому дослідниця підкреслює, що характерною особливістю інтерактивних завдань має бути їх варіативність та особистісна спрямованість. Таких завдань має бути достатня кількість, вони повинні відрізнятися як за характером, так і за змістом, щоб кожен учень міг вибрати цікаві й відповідні до своїх здібностей завдання.

Аналогічну думку висловлює й М.Москальова, вказуючи на можливість кожного учня не лише засвоювати певну суму знань, а й оволодівати способами її здобуття із зростаючим ступенем самостійності. Надаючи великої уваги впровадженню в освітній процес інтерактивних технологій, дослідниця визначає його як систему навчання та виховання, «за якої форми, методи, прийоми, засоби викладання спрямовані не тільки на засвоєння учнем знань (умінь, навичок), а й на інтенсивний, всебічний розвиток його особи, оволодіння способами добування знань, розвиток його творчої активності» [37]. Базуючись на цих ідеях, М.Москальова визначає стратегію інтерактивного навчання таким чином: враховуючи певні рівні зрілості психіки учня, прискорювати його зростання, сприяючи якісному

переходу до нового рівня розвитку; навчання має йти попереду розвитку, впливати на його хід [37].

Вважаємо, що з метою розвитку у молодших школярів емоційного інтелекту, варто використовувати різноманітні інтерактивні методи навчання (інформаційні повідомлення, рольова гра, мозковий штурм, групова дискусія, «акваріум», «мікрофон»), арт-терапії, казкотерапії, музикотерапії, а також різні форми організації роботи групи: робота в колі (колективна), в малих групах (3–4 чол.), у парах, індивідуальна робота. Це сприятиме розширенню емоційного та комунікативного досвіду молодших школярів, формуванню емпатійного ставлення до інших.

Охарактеризуємо більш детально обрані нами в рамках теми дослідження інтерактивні методи роботи з молодшими школярами та обґрунтуємо їх вибір.

Перш за все, зазначимо, що на сучасному етапі розвитку початкової освіти, актуальним і доцільним є перехід від традиційних форм і методів навчання молодших школярів до активних, творчих [31; 66]. Тому особлива увага нами зверталася на посилення технологічного аспекту занять з метою активізації інтелектуального, емоційного та творчого потенціалу учнів з урахуванням системного, суб'єктно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, які враховувались нами під час організації та проведення занять. Таким дієвим засобом, який забезпечить реалізацію визначених нами методологічних підходів, принципів та завдань дослідження, є, на нашу думку, інтерактивна взаємодія.

Зазначимо, що термін «інтерактивний» походить від англійського слова «interact» («*inter*» – взаємний, «*act*» – діяти).

У сучасній науковій літературі термін «інтерактивний» трактується як: «здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу, з будь-чим (книгою, твором мистецтва, комп'ютером) або з будь-ким (людиною)» [11]. У психолого-педагогічній практиці використовують такі поняття, як: «інтерактивні методи», «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології», «інтерактивні форми». Зазначені нами психодідактичні категорії хоч і є взаємопов'язаними, однак не

тотожними. Спільним, що їх усіх об'єднує – це міжособистісна взаємодія в системах «вчитель – учень», «вчитель – учні», «учень – учні».

Інтерактивне навчання відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів з учителем. «Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [48, с. 13]. Н. Суворова вважає, що інтерактивне навчання «це, перш за все, діалогічне навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія вчителя і учня» [48, с. 65]. З огляду на це, саме у процесі спілкування учителя з учнями відбувається обмін інформацією, думками, переживаннями, досвідом.

Таким чином, можемо узагальнити, що під інтерактивним навчанням розуміють взаємодію, яка відбувається у формі діалогу між вчителем та учнями на засадах співробітництва та співтворчості. У процесі інтерактивного навчання учні вчать критично мислити, аналізувати інформацію, приймати продуктивні рішення, діалогічно спілкуватися, дискутувати, самостійно висловлювати альтернативні думки тощо. Такі уміння досягаються саме через організацію індивідуальної, парної, групової та кооперативної форм роботи учнів. Отже, інтерактивна модель навчання порівняно з традиційною значно розширює пізнавальні можливості учнів, зокрема найбільше, на нашу думку, сприяє розвитку емоційних компетенцій молодших школярів.

Як уже зазначалося вище, крім поняття «інтерактивне навчання», у психолого-педагогічній науці використовують термін «інтерактивні методи», під яким розуміють «способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії учителя й учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку» [48, с. 37].

При цьому важливо пам'ятати, що теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання повинні стати плановий системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу [48]. Саме ці методологічні підходи були визначальними у контексті нашого дослідження.

З огляду на вищезазначене, під *інтерактивними методами* ми розуміємо систему способів навчання, спрямованих на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів,

цілеспрямоване засвоєння учнями емоційних компетенцій (знань, умінь та навичок) у процесі діалогічної взаємодії вчителя з кожним учнем та усіх учасників тренінгової групи між собою.

Порівнюючи концептуальні засади традиційної та інтерактивної освіти, науковці зазначають, що за першого її виду характерною є пасивна модель навчання, коли „учень виступає в ролі „об’єкта”, його роль полягає у засвоєнні й відтворенні матеріалу, який надав йому вчитель через текст підручника тощо – джерелом правильних знань. При цьому школярі, як правило, не спілкуються між собою і не виконують творчих завдань [19, 8].

Відома також активна модель інтерактивного навчання, що «передбачає застосування таких методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність молодшого школяра. Учень виступає «суб’єктом» навчання – це дозволяє йому виконувати творчі завдання, вступати в діалог з педагогом» [19].

І, звичайно, може застосовуватися інтерактивна модель навчання спрямована на розвиток емоційного інтелекту школяра – це форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити спеціальні комфортні умови навчання, при яких кожен школяр може відчувати власну успішність, інтелектуальну спроможність [59].

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що тут відбувається постійна, активна взаємодія всіх учасників на засадах співнавчання, взаємонавчання, навчання у співпраці, де «і молодший школяр і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, коли вони розуміють, що роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [48]. Своїми витокami інтерактивне навчання сягає 20-х років минулого століття, коли у школу прийшли бригадно-лабораторний і проектний методи. Окремі приклади його реалізації знаходимо і в пізніші часи.

Ґрунтуючись на таких підходах, дослідники розкривають особливості й сутність інтерактивних технологій, ситуативного моделювання, кооперативного та колективно-групового навчання, опрацювання

дискусійних питань, пропонують конкретні розробки конспектів інтерактивних уроків у різних класах, зразки роздаткового матеріалу, способи і прийоми оцінювання діяльності учнів.

Н.Суворова у своїх дослідженнях надає особливої ваги проектуванню уроку. Без цього, на її переконання, вчитель не може по-справжньому спрогнозувати результати пізнавальної діяльності учнів як систему, здатну забезпечувати учнів якісними знаннями та вміннями [59].

Під загальним проектом інтерактивного уроку дослідниця розуміє «складання його плану-конспекту на основі ... матриці, вертикальні структурні компоненти якої характеризують рівень планування наступного процесу навчання, а горизонтальні – є основою для конструювання реальних навчальних ситуацій, в ході яких розв'язуються конкретні дидактичні завдання» [48]. За допомогою дій планування можна створити цілісну модель спільної діяльності вчителя й учнів, що включає окремо створювані моделі навчальних ситуацій уроку як мікродіяльності. Тобто, план уроку можна розглядати як найбільш загальну макромодель поетапного руху від мети до результату навчання учнів, у процесі якого крім його логіки, з'являються «змістові й процесуальні компоненти навчання у вигляді схем-опор (зміст, засоби, методи, форми) [48].

Для того, щоб розв'язувати такі завдання, вчитель повинен володіти певною системою знань: знання про мету, структуру, зміст навчального матеріалу; про види навчальної діяльності; знання про основні функції методів та умови їх вибору; про форми організації навчальної діяльності, її сутність, види, розвивально-виховні та пізнавальні функції, поєднання різних форм організації навчальної діяльності в межах однієї навчальної ситуації та їх сукупності, про результати навчання, способи їх одержання [].

Досліджуючи розвиток ідей індивідуально орієнтованого навчання, Н.Суворова вказує на його важливість і необхідність для розвитку емоційного інтелекту сучасних школярів. Аналізуючи різноманітні дидактичні концепції, він визначає складові, обов'язкові для вибудови освітнього процесу на таких засадах. До них належать: об'єктивна

характеристика учасників освітнього процесу; врахування специфіки та особливостей школи, організаційної структури навчання; оптимальний добір планування та використання змісту освіти; урізноманітнення форм, методів та засобів навчання; використання інтерактивних педагогічних технологій [59].

В.Москальова вважає, що одним із шляхів реформування школи, приведення освітнього процесу до вимог сьогодення є перехід від пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання до проблемного викладу матеріалу, частково-пошукових і дослідницьких методів. На його думку, при такому підході в учнів відповідно має розвиватися не пам'ять, а мислення, уміння логічно міркувати [37]. Впевнені що використання саме таких методів слугуватиме розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра.

Отож, ми виходили із визнання принципової важливості застосування різних форм організації роботи учнів під час навчальних занять. Розумілось, що це слугуватиме формуванню в молодших школярів умінь конструктивно взаємодіяти, налагоджувати емоційний контакт з іншими учасниками тренінгу, проявляти емоційну гнучкість у процесі спілкування, емпатійне ставлення до оточуючих. А це, у свою чергу, сприяє розвитку міжособистісного емоційного інтелекту.

Висновки по розділу 1.

Сьогодні проблема розвитку емоційного інтелекту особистості привертає увагу багатьох науковців у галузі філософії, психології, соціології, педагогіки та інших гуманітарних наук, тому набуває міждисциплінарного характеру та вивчається вітчизняними і зарубіжними вченими.

Емоційний інтелект молодших школярів розглядається в сучасній науці в якості головної причини успіху у багатьох видах людської поведінки та діяльності, починаючи з комунікативної та закінчуючи професійною, але особливе значення розвинений емоційний інтелект школяра набуває у поведінці та діяльності людини, спрямованою на надання допомоги, яка задіяна у діяльності на благо інших людей і суспільства в цілому.

Регуляція є внутрішньою суб'єктною активністю особистості, яка забезпечує адекватність особистості зовнішнім умовам. Виділяють емоційно-вольовий і особистісно-мотиваційний, або рефлексивно-смысловий, аспекти регуляції. Емоційний інтелект школяра є важливим чинником свідомої регуляції емоційної та мотиваційної сфери особистості.

Перегляд ролі традиційного інтелекту в соціальній успішності, переосмислення ролі емоцій, що представлялися раніше, як дезорганізуюче начало, в якості особливого типу знання, і пошук конструкта, що відповідає за переробку емоційної інформації, призвели до розробки такого конструкта, як емоційний інтелект, який представляє собою інтеграційну властивість особистості, що включає здібності до упізнання, розуміння і управління емоціями, а також емоційні знання, уміння і навички.

З метою розвитку емоційного інтелекту молодших школярів вважаємо, що варто використовувати такі інтерактивні методи: рольова гра, мозковий штурм, групова дискусія, «акваріум», «мікрофон».

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Стан проблеми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

Проблема емоційного інтелекту молодших школярів вивчається та розробляється у провідних країнах світу з середини ХХ століття. Саме тоді, на межі 50-60-х років, були створені школи для талановитих дітей, в яких основний орієнтир був направлений на розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра. У нових умовах розвитку сучасного суспільства вивчення інтелекту, психологічних механізмів та педагогічних засобів розвитку саме емоційного інтелекту стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Раннє виявлення і розвиток емоційного інтелекту визначається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень підготовки вчителів до роботи з формування у молодших школярів емоційного інтелекту, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до некоректної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Отже, нові завдання в галузі освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя до роботи з розвитку та формування емоційного інтелекту молодших школярів.

Під час проведення дослідження встановлено, що розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра вважають одним із важливих питань сучасної педагогіки, адже, як відомо, емоційні прояви школяра суттєво впливають на формування всіх інших складників її особистісної структури.

Для визначення дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту учнів в процесі виконання інтерактивних завдань виникла необхідність виявлення стану проблеми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів шляхом застосування інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі. У констатувальному експерименті брало участь 16 учителів початкових класів та 120 учнів початкових класів (1-4 клас) м. Чернівці, Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №27 Чернівецької міської ради.

Констатувальний експеримент складався з 3 етапів:

I етап – виявлення стану проблеми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у освітньому процесі сучасної початкової школи;

II етап – з'ясування особливостей та можливостей використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій.

III етап – визначення дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту учнів в процесі виконання інтерактивних завдань.

Перший етап констатувального експерименту передбачав виконання таких завдань:

1) визначити, чи розуміють вчителі початкових класів сутність, зміст та потребу у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

2) з'ясувати, чи усвідомлюють вони важливість та необхідність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі;

Аналіз стану використання інтерактивних педагогічних технологій з метою розвитку емоційного інтелекту школярів продемонстрував недостатнє їх впровадження у практику початкової школи: не усвідомлення більшістю педагогами необхідності організації інтерактивного навчання, відсутність у школярів навичок інтеракції у процесі навчання, недостатню педагогічну підготовку вчителів щодо використання зазначених технологій у такому важливому питанні, як розвиток емоційного інтелекту

Таким чином, на *другому етапі* констатувального експерименту виникла потреба здійснити впровадження інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес і виявити особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

На *третьому етапі* експерименту здійснювалася обґрунтування дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту учнів в процесі виконання інтерактивних завдань та розробка належного методичного інструментарію, який в майбутньому допоможе вчителю початкової школи.

З метою реалізації представлених вище завдань першого етапу констатувального експерименту нами було запропоновано для учителів

початкових класів анкетування. Анкетування проводилося в письмовій формі за розробленою анкетою (див. Додаток А).

Аналіз результатів поданого анкетування продемонстрував, що голоси з приводу усвідомлення важливості організації активної навчальної взаємодії та розуміння сутності поняття емоційний інтелект молодших школярів умовно поділилися на три групи.

Вчителі першої групи (25,82 %) відповіли, що вони усвідомлюють педагогічну цінність та потребу організації педагогічної взаємодії на уроках, її значення для розвитку емоційного інтелекту учня, визнають можливість включення до педагогічної інтеракції всіх учнів без винятку, але їм складно уявити такий процес реалізації даного підходу у щоденній педагогічній практиці (через брак часу та велику кількість учнів в одному класі. При цьому мало хто з вчителів розуміли суть поняття інтеракції, рефлексії (вони просили конкретизувати чи уточнити дане поняття). Також педагоги даної групи вказували на бажання розширити свої знання з розвитку емоційного інтелекту у школярів шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій.

У другій групі було виявлено 30,74 % опитаних вчителів, які відводили організації педагогічної інтеракції другорядну роль в освітньому процесі, вказуючи на складність і не завжди доречність залучення до педагогічної взаємодії всіх школярів без винятку. Частково вказуючи на те, що розвиток емоційного інтелекту складне новоутворення, яке краще здійснювати комплексно з шкільним психологом. Вчителі даної групи надавали перевагу класичним методам та прийомам навчання. На їхню думку, залучати дітей до активної взаємодії можна лише у позаурочній виховній роботі. Хоча окремі з вчителів виявили бажання оволодіти інформацією щодо сутності, змісту та потреби у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

У третій групі опитуваних вчителів 43,44 % зайняла нейтральну позицію, вони не висловлювали категоричних суджень. Респонденти даної групи були не проти організації активної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу з метою розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, але мало розуміли його значення. Більшість з них зацікавилися інформацією щодо суті та

особливостей розвитку емоційного інтелекту засобами інтерактивних технологій.



Нами були змодельовані педагогічні ситуації з розвитку емоційного інтелекту, де було виявлено, як уміє діючий вчитель використовувати інтерактивні педагогічні технології в освітньому процесі початкової школи. Педагогам було запропоновано декілька варіантів можливого вирішення тієї чи іншої ситуації. Тільки деякі з опитуваних вчителів виявляли спробу включення усіх школярів до педагогічної взаємодії, зробити навчальний матеріал цікавим і значущим для сприймання молодшими школярами, створювати позитивне комунікативне поле для розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра. Окремі з них демонстрували вміння визнавати та поважати думку дитини, прислухатися до її настрою та емоційного стану.

Частина респондентів при вирішенні запропонованих педагогічних ситуацій, не вказували на потребу залучити молодших школярів до інтеракції. Вони у своїй практичній діяльності демонстрували низький рівень толерантності та здатності зрозуміти внутрішній світ школяра, визнавати його право на власну думку, якщо вона була далекою від стандартної чи очікуваної.

Таким чином, результати I етапу констатувального експерименту допомогли зробити наступні висновки щодо стану проблеми розвитку

емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі сучасної початкової школи:

а) опитуваним не вистачає спеціальних теоретичних та методичних знань щодо розвитку емоційного інтелекту шляхом використання інтерактивних технологій;

б) переважна більшість опитаних респондентів не володіють практичними вміннями застосовувати інтерактивні педагогічні технології для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

На *другому* етапі була запропонована розробка інтерактивних вправ для молодших школярів з метою розвитку емоційного інтелекту.

Теоретичним підґрунтям розробки таких вправ стали погляди видатних науковців, які працювали в даній галузі. Серед вчених - це Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Леонтьєв, А. Петровський. Ми враховували в дослідженні і основні положення з праць видатних вчених, які наголошували на різних підходах до розвитку особистості школяра, так В. Верховинець вказував на розвиток шляхом застосування мистецьких ігор; В. Сухомлинський переконав, що емоційний інтелект сформується шляхом виховання казкою і словом; Ш. Амонашвілі наголошував на створенні позитивно забарвленого емоційного педагогічного спілкування; О. Рівін пропонував навчання в парах змінного складу; С. Русова пропонувала використовувати український фольклор та авторські твори, ігр-драматизації, К. Фопель доводив потребу у використанні інтерактивних ігор. Характерною складовою цих концептуальних підходів було забезпечення активізації взаємодії учасників освітнього процесу, обов'язкова участь кожного (і вчителя, і учнів) у розв'язуванні навчальних завдань через стимулювання рефлексії. В свою чергу це забезпечує формування позитивного пізнавального середовища, доброзичливого, відкритого спілкування дітей один з одним і з учителем, що й становить сучасний зміст поняття "розвиток емоційного інтелекту". В ході розробки інтерактивних вправ було також враховано концепції сучасних вчених з проблем початкової освіти (Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Дубасенюк, Л. Онищук, О. Савченко).

З метою з'ясування стану вихованості емоційної сфери молодших школярів було проведено експеримент, в якому взяли участь 120 учнів шкіл м. Чернівці, Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №27 Чернівецької міської ради. Під час його проведення констатувального етапу дослідження ми використовували такі науково-педагогічні методи, як анкетування, вивчення продуктів праці дітей, опитування вчителів і учнів, бесіди та інші.

Зокрема, за результатами опитування вчителів початкової школи, з'ясовано, що значна кількість молодших школярів слабо контролюють свої емоційні прояви і не завжди намагаються узгоджувати їх з правилами етикету. Найчастіше ми спостерігали такі приклади: учні можуть занадто голосно сміятися в суспільних місцях, кричати на інших дітей, якщо щось не подобається при спілкуванні, чи в їхній поведінці, спостерігалися і такі факти, що іноді окремі учні переводили свої негативні емоції в бійку. Прикро, що це стосується не тільки хлопців, але й дівчаток.

При опитуванні вчителі також констатували, що в окремих дітей голосний плач інколи перетворювався на погану звичку, який з'являвся кожного разу, коли вони не могли отримати бажане. Часто такий плач характеризується не наслідком відчуття школярем горя чи фізичного білю, в такий спосіб він просто маніпулює іншими людьми, примушує оточуючих робити те, що він хоче, перетягує їх на свій бік.

Наприклад, вчителі розповіли, що коли у 3 класі з'явився новачок – Сергійко, його заспокоювали і дорослі, і діти. Хлопець плакав кожного разу, коли йому ставили погану оцінку, та розповідав всьому класу про те, що батько знов буде бити його ременем. Але водночас він прохав учителя не говорити з батьком, бо після такої розмови він взагалі його «вб'є». Учитель все ж домовилася про зустріч з батьками та прийшла до них додому. Як виявилось, Сергійко був єдиною дитиною в родині, про яку турбувалися не тільки батьки, але й бабуся з дідусем. До нього ніколи не застосовували фізичних покарань, але за добрі оцінки дідусь давав йому гроші на розваги, а через погані оцінки ця

сума значно зменшувалася. Тому Сергійко плачем хотів примусити вчителя виставляти в щоденник тільки добрі оцінки.

В ході дослідження за твердженням вчителів виявили, що багато проблем у взаємовідносинах між учнями виникає і через те, що вони не намагаються враховувати емоційний стан іншої дитини. Більш того, у випадку, коли цій дитині потрібна фізична чи моральна допомога, психологічна підтримка, вони часто не можуть таку допомогу чи підтримку надати.

Так, одна вчителька розповіла таку ситуацію: на шкільному подвір'ї дівчина впала та розбила обличчя. Коли вона з плачем піднялася, деякі діти подивилися на неї, побачили брудне обличчя, по якому текла кров, та почали сміятися. Її обличчя їм здалося смішним. Також багато дітей почали голосно сміятися, коли інша дівчина, на уроці йдучи відповідати до дошки, через підніжку однокласника впала з гуркотом на підлогу та зламала руку.

Ці описані педагогами ситуації доводять нам, що в багатьох молодших школярів не сформована емоційна чутливість, саме тому вони часто автоматично заміняють «неправильні» емоції окремих осіб, не замислюючись над тим, що насправді відчувають об'єкти їхніх насмішок. Вчителі вважають, що причинами такої негативної ситуації в школі є те, що деякі батьки не приділяють належної уваги вихованню у своїх дітей доброти, поваги, емпатії, толерантності та самі не демонструють ці якості відносно своїх дітей.

Саме тому погоджуємось з думкою Л. Виготського, який доводить, що «з одного боку, будь-яке почуття зумовлює виникнення тих образів, які максимально йому відповідають, бо емоційна сфера людина має здатність концентрувати враження, думки й образи, які співзвучні її стану в цей час». Дійсно, будь-які емоційні прояви людини звичайно мають не тільки зовнішнє («тілесне»), але і внутрішнє вираження, що відбивається у підборі відповідних думок, образів чи вражень. Крім того, враження й образи, які мають загальний емоційний знак, тобто характеризуються однаковим емоційним забарвленням, мають тенденцію об'єднуватися між собою, причому навіть у тому випадку, коли інші (раціональні) зв'язки між ними не виявляються. Результатом такого об'єднання є комбінований на основі цього загального почуття продукт уяви.

Зрозуміло, що під впливом емоційного фактору може формуватися численна кількість різних сполучень абсолютно різних образів реальності, поєднаних між собою за схожими афектними характеристиками. Л. Виготський також підкреслює, що уява, яка рухається під впливом емоційного фактору, є найбільш суб'єктивним її видом. Адже певні елементи реальності поєднуються між собою тільки на основі їх узгодження з тимчасовим станом емоційної сфери дитини. Отже, прояви емоційної сфери забезпечують суб'єктивне емоційне забарвлення процесу сприйняття предметів зовнішнього світу [14].

Таким чином, під час організації освітньої діяльності молодших школярів треба шукати принципово інші методи та прийоми роботи, які будуть забезпечувати виховання емоційної сфери маленької особистості.

Так, результати опитування демонструють, що більшість педагогів (біля 85 %) переконані, що необхідно проводити додаткову спеціальну роботу з метою розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра. На запитання, чи забезпечують вони достатню педагогічну взаємодію на виховання емоційної сфери молодшого школяра, педагоги відповіли, що проводять багато виховних заходів з цієї метою, але цього недостатньо для того, щоб належним чином змінити наявну ситуацію, в тому числі й через перевантаженість вчителів та учнів у школі. Вчителі також звертали особливу увагу на те, що дуже складно виховувати в дітей соціально значущі емоції, якщо навколо себе (в реальному житті, по телевізору) ті бачать приклади насильства, коли головні герої відстоюють свої ідеї не словом, а силою, нерідко ще і зі зброєю в руках, коли навіть у дитячих мультфільмах та в дитячих комп'ютерних іграх можемо спостерігати жорстокість, підлість та емоційна байдужість до оточуючих. Звісно це все негативно впливає на несформовану психіку молодшого школяра. Водночас педагоги переконують, що, на жаль, і по телевізору майже не демонструють дитячих передач, мультфільмів, особливо вітчизняного виробництва, які б забезпечували позитивний вплив на формування емоційного інтелекту як складової життя учнів.

Бесіди з учнями початкової школи дали багато інформації для осмислення. Так, майже 60 % молодших школярів вказали, що вчителі часто

підвищують на уроках голос. З іншого боку, 15 % учнів вважають, що «деякі школярі погано себе ведуть і без крику вчителя не слухають», тому це вірно. Отже, можемо констатувати, що вчителі часто і самі не можуть впоратися зі своїми емоціями, а учні, які в силу своїх вікових особливостей їм цілком довіряють, при цьому нерідко ще і встають на захист такої поведінки вчителя.

Під час педагогічної практики ми проводили з молодшими школярами бесіди, на яких обговорювали зміст улюблених дитячих мультфільмів та кінофільмів, а також театральних спектаклів, які вони відвідували з вчителями та батьками. Учням нагадувалися найбільш яскраві моменти телевізійного або театального твору, а також демонструвалися відповідні картинки та фотографії, а потім пропонувалося описати, що відчували в цих ситуаціях головні герої. Як свідчать результати експериментальної роботи, майже половина учнів допускали суттєві помилки під час опису емоційних станів певних персонажів, не могли пояснити причини їхньої поведінки в конкретних ситуаціях і замість висловлення думки про емоції героїв учні переказували сюжети мультфільму, але ніяк не розмежовували емоційні стани героїв .

Отже, результати опитування учителів і учнів дозволили зробити висновок про недостатню вихованість емоційної сфери дітей. У свою чергу, це свідчить про необхідність проведення належної навально-виховної роботи з метою розвитку в них соціально значущих емоцій. Як зазначалося в розділі 1, суттєві потенційні можливості з виховання емоційної сфери учнів молодшої школи має використання саме інтерактивних технологій.

На основі аналізу наукової літератури визначено основні функції емоцій:

- 1) функція відображення й оцінки;
- 2) функція переключення;
- 3) функція підкріплення;
- 4) функція захисту;
- 5) функція заміщення (компенсаторна);

функція організації.

Відповідно до поставлених завдань нашого дослідження було визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють успішному розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

2.2. Обґрунтування дидактичних умов розвитку емоційного інтелекту учнів в процесі виконання інтерактивних завдань

Сьогодні діяльність вчителя в умовах Нової української школи значно змінилася, адже для вирішення проблем регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості школяра необхідна цілеспрямована робота по розвитку емоційного інтелекту: розширення уявлень про емоційну культуру і можливості довільно керувати емоціями, активізація процесу емоційного самопізнання і формування навичок емоційного самоконтролю, гармонізація компетенцій емоційного інтелекту. Передусім, необхідно детально розглянути можливості і шляхи розвитку емоційного інтелекту, відносно яких серед дослідників існують кардинально протилежні погляди. В рамках моделі емоційно-інтелектуальних здібностей [47] здібності емоційного інтелекту розглядаються як термін, зміни якої маловірогідні. Проте емоційні знання можуть накопичуватися в процесі навчання.

Іншої точки зору дотримуються дослідники, які працюють в рамках змішаної моделі [56]. Вони стверджують, що емоційний інтелект можна розвивати. Головний аргумент науковців, працюючих в цьому підході, полягає в тому, що нервові шляхи мозку не припиняють свій розвиток, як мінімум, до середини життя людини, що припускає можливість розвитку природжених здібностей емоційного інтелекту, разом з накопиченням емоційної інформації.

Наукові дослідження [33] емоційного інтелекту основним сенситивним періодом його розвитку називають вік рівний трьом рокам, крім того, значний розвиток емоційного інтелекту відбувається до двадцяти років. В той же час, пластичність мозку дозволяє припустити, що емоційний інтелект, разом з іншими інтелектуальними здібностями, може розвиватися все життя. Таке положення підтверджується вивченням змін емоційного інтелекту в результаті цілеспрямованої дії на здібності емоційного інтелекту молодшого школяра.

У нашому дослідженні емоційний інтелект молодшого школяра розглядається в контексті синтетичної теорії емоційного інтелекту, що розробляється І.М. Андрєєвою [3], яка представляє його в якості утворення, що має багаторівневу структуру: емоційний інтелект індивіда, емоційний інтелект

суб'єкта діяльності і емоційний інтелект особистості. У цьому підході перший рівень розглядається в якості природженої характеристики, яку можна описати такими властивостями, як емоційна активність, стійкість, «побіжність», чутливість.

І.М. Андрєєва підкреслює, що перший рівень відповідає інтелектуальним здібностям, будучи природженим потенціалом, вони, проте, можуть розвиватися, проявляючись в життєдіяльності школяра в період навчання в школі. Результатом розвитку природних здібностей емоційного інтелекту є можливість точно розрізняти емоції, розуміти свої емоції і емоції інших, управляти своїми емоціями і емоційними станами іншої людини [3].

Другий і третій рівень є індивідуально придбаними. Емоційний інтелект суб'єкта діяльності представляє емоційні знання, уміння і навички, отримані в життєвому досвіді, а емоційний інтелект особистості – емоційну креативність, що розвивається на основі високого міжособистісного емоційного інтелекту.

Другий рівень є емоційною компетентністю, що проявляється в об'ємі і якості емоційної інформації, емоційному стимулюванні мислення і емоційній регуляції молодшого школяра. Результат розвитку цього рівня проявляється в конкретній діяльності, наприклад, в навчальній діяльності або в позаурочній діяльності. Третій рівень є рисою особистості, що проявляється у прийнятій відповідальності за власний емоційний стан, адекватних розумових уявленнях про внутрішні і зовнішні емоційні явища. Результатом розвитку цього рівня виступає відкритість емоційному досвіду, адаптивність, самоприйняття.

Таким чином, І.М. Андрєєва [3] знімає питання про можливість розвитку емоційного інтелекту, оскільки у нього з'являються прижиттєво сформовані рівні, на які можна впливати з метою гармонізації усієї структури освітнього процесу школи. У цьому сенсі, цікавий погляд французького науковця Ж.-М. Робіна, який захищаючи емоції в якості когнітивного засобу, стверджує, що вони схильні до помилок, але можуть бути виправлені, культивовані, зокрема за допомогою інтерактивних технологій.

Ефективність впровадження інтерактивних технологій в якості практичного засобу для розвитку здібностей емоційного інтелекту обумовлена,

передусім, активною позицією молодших школярів, які залучаються до вправ, ігор, обговорень, мають можливість спостерігати за діями і реакціями інших однокласників, отримувати зворотній зв'язок. Саме тому відправним пунктом для забезпечення успішної роботи з використанням інтерактивних технологій виступає принцип добровільності. Кожен учасник має бути зацікавленим у власних змінах. Тільки при такому навчанні молодші школярі стають дослідниками, що відкривають психолого-педагогічні закономірності і власні можливості.

Дидактичні умови розвитку емоційного інтелекту засобами інтерактивних технологій – це проблемне, невизначене поле, де є можливості для творчого вирішення і експериментування в умовах безпеки і прийняття. Така атмосфера можлива в діалогічному спілкуванні, яке враховує індивідуальні особливості, переживання і інтереси іншого. Створити такі умови необхідно з самого початку інтерактивних навчань, виробивши групові правила та норми, ознайомивши молодших школярів з вимогами інтерактивних занять, такими як:

1. Спілкування за принципом «тут і зараз», яке допомагає боротися з психологічним захистом, що переключає учасників з обговорення сьогодення, в якому з'являється можливість побачити себе, на минулий досвід чи майбутні події.

2. Персоніфікації висловлювань, завдяки якій учень переходять від безособових до особових мовних форм. Цей принцип дозволяє, насамперед, прийняти відповідальність за власну позицію.

3. Акцентування на мові почуттів, що вимагає від учасників інтерактивних занять більше уваги приділяти своїм емоційним станам та проявам і емоціям інших, що особливо корисно для зворотного зв'язку, де фіксується основний досвід. Учасники вчаться захопити емоцію, ідентифікувати її та належним чином висловлюватися.

4. Активність, завдяки якій відбувається залучення учасників до групових процесів. Це дозволяє зняти концентрацію на собі, на власних проблемах, навчити учасників включатись в діяльність інших та в саме життя.

5. Конфіденційність, яка вимагає не виносити зміст спілкування за межі групи. Таке положення дозволяє школярам легше відкриватися, а також зберігати інтерес до інтерактивних занять, не обговорюючи те, що відбувається в групі, ззовні.

Необхідно враховувати, що досягнути позитивних особистісних змін, іноді можливо тільки в гострі моменти, переживаючи емоційні потрясіння, тому вчитель на уроках з використанням інтерактивних технологій повинен використовувати емоційно насичені прийоми. Занурення у власні емоції, емоційна включеність учасників тощо. Отже, дотримання таких правил створює умови для особистісного зростання і самоудосконалення [48].

Для підвищення емоційної компетентності і поліпшення емоційного самоконтролю дослідники вважають необхідним «удосконалювати процес сприйняття і емоційну оцінку дійсності», розвивати навички «соціально-психологічної рефлексії і соціально-психологічної перцепції», освоювати психологічні механізми управління емоційним станом [54]. Отже, розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра засобами інтерактивних технологій має бути спрямований на усвідомлення власних переживань дитини, що сприяє розширенню діапазону переживань, на осмислення переживань інших людей в процесі міжособистісної взаємодії і на формування навичок довільної регуляції емоцій.

Спираючись на цілі такої діяльності з метою розвитку емоційного інтелекту школяра можна в загальному вигляді виділити наступні завдання:

1) навчитися розуміти власні емоції і емоції інших людей (сприймати емоції, ідентифікувати їх і осмислювати емоційний досвід);

2) опанувати способи усвідомленого регулювання власних емоцій і емоцій інших людей:

- вміти виражати власні емоції (адекватно виражати і імітувати емоції по мімічній і пантомімічній експресії);

- навчитися управляти своїм емоційним станом ті емоціями інших;

- розвинути навички фасилітації власного мислення і мислення іншої людини (викликати емоції для вирішення розумових завдань).

В.С. Юркевич, говорячи про сприйняття емоцій дитиною, виділяє асоційований і диссоційований способи. Перший спосіб сприймати емоції ґрунтується на зануренні в переживану ситуацію, при якому школяр дивиться на ситуацію своїми очима, а його емоції доступні йому безпосередньо. Другий спосіб характеризується дистанціюванням від переживаної ситуації, що дозволяє подивитися на нього з боку. При дистанційованому способі сприйняття емоцій дитина втрачає безпосередній зв'язок з переживаною ситуацією. Дослідниця підкреслює [73], що розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра можливий при комбінації у використуваних інтерактивних методах обох способів.

Досліджуючи розвиток ідей індивідуально орієнтованого навчання, Б.Скоморовський вказує на його важливість і необхідність для успішного інтелектуального розвитку сучасних школярів. Аналізуючи різноманітні дидактичні концепції, він визначає складові, обов'язкові для вибудови освітнього процесу на таких засадах. До них належать: об'єктивна характеристика учасників освітнього процесу; врахування специфіки та особливостей школи, організаційної структури навчання; оптимальний добір планування та використання змісту освіти; урізноманітнення форм, методів та засобів навчання; використання розвивальних педагогічних технологій [59]. Вважаємо, що саме ці складові характеристики учасників освітнього процесу сприятимуть розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Інформатизація навчання спрямовується на формування і розвиток інтелектуального потенціалу учнів, вдосконалення форм і технологій освітнього процесу, впровадження комп'ютерних методів, що дає змогу вирішувати проблеми освіти на рівні світових стандартів. Використання в освітньому процесі інформаційних технологій дає помітний дидактичний ефект, що забезпечується вільним доступом до динамічних засобів фіксації та обробки інформації різних видів. Завдання дидактичної комп'ютерної технології вбачається в тому, щоб „постачати учням зручний інструмент для

навчальної і практичної роботи, який допоможе реалізувати варіативні види учнівських робіт”, зокрема, таких як:

- демонстрація – кероване подання навчального матеріалу;
- вивчення – засвоєння нових концептуальних систем і способів ефективної навчально-пізнавальної діяльності;
- вправи – доведення системи дій учнів до автоматизму;
- моделювання комп’ютерних і абстрактних моделей, корисних для розв’язування практичних завдань;
- тестування – опанування способів самоконтролю і практичної діагностики. Незважаючи на різні концептуальні підходи до визначення основної мети застосування програмованого навчання, вони не суперечать один одному. Кожний з них передбачає винайдення найбільш ефективного способу для розв’язування конкретних завдань, що висуваються, виходячи із змісту навчальної діяльності та її завдань. Тому за одних умов перевага може надаватися, наприклад, доведенню до автоматизму певних дій, тоді як інші обставини потребують вмінь створювати абстрактні моделі та оперувати ними, проводити самоконтроль та діагностику тощо.

І.М. Андрєєва відмічає [3], що початковим етапом розуміння емоцій учнем є усвідомлення себе в якості суб’єкта переживання, а самого переживання в якості об’єкту. А.Ш. Тхостов описує [61] цей етап, як розщеплювання недиференційованого почуття, коли емоційне переживання сприймається в якості окремого об’єкту, а не як частина навколишнього світу. Коли недиференційоване почуття розщеплюється, суб’єкт здатний змінити представлення «світ страшний або приємний» на «я боюся або отримую задоволення». У молодших школярів протягом навчання таких змін буває дуже багато, починаючи від «я боюсь помилитись на контрольній», «хвилююсь, що мені не вдасться повторити за вчителем» та ін.

Ідентифікація емоцій школяра невід’ємна від називання (визначення) емоції, вербалізація дозволяє перцептивним переживанням трансформуватися у внутрішній досвід, емоція усвідомлюється. Тому вчителю початкової школи важливо проводити бесіди з учнями пояснювати їх стани, роз’яснювати їх

реакції, допомогти розібратися та контролювати свій емоційний стан молодшому школяреві. Саме вербалізація знижує інтенсивність емоції, не дає розростатися її фізіологічному компоненту, відкриваючи шляхи управління емоційним станом [18]. Після рефлексії, усвідомлення власних емоцій стає можливою активізація, вибір стратегій і прийомів для регуляції власного стану дитиною.

І.М. Андрєєва виділяє [3] два основні способи управління емоційним станом:

- 1) контроль інтенсивності емоцій;
- 2) управління емоціогенними ситуаціями.

Відомо, що розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра необхідно супроводжувати підвищенням «афективної толерантності», і велика роль при цьому належить і залежить від вчителя.. Уміння приймати негативні переживання, замість того, щоб боятися їх і уникати, зростає з усвідомленням цінності кожної емоції, її функціональності і необхідності, а також з поліпшенням навичок самоконтролю. О.О. Новак відмічає, що краще розуміння своїх емоцій, прийняття власних різноманітних емоційних проявів покращує також терпимість по відношенню до емоцій іншої людини. Приймаючи свої емоції, особистість починає без засудження і упереджень сприймати емоції інших людей.

Л.М. Даукша підкреслює [21] важливе значення розуміння власних емоцій і розвиненої емпатії для усвідомлення відмінностей між маніпулятивним і фасилітативним емоційним впливом. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту дозволяє управляти стосунками, розвиває здатність до фасилітативного впливу.

І.М. Андрєєва [3] найбільш ефективними для розвитку емоційного інтелекту вважає методи, розроблені в гуманістичному, поведінковому і когнітивному напрямках. Найпродуктивнішими дослідниця називає такі інтерактивні методи розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра:

- ❖ дискусійні методи,

- ❖ моделювання,
- ❖ проектування,
- ❖ зворотний зв'язок,
- ❖ психогімнастику,
- ❖ програвання ролей,
- ❖ демонстрацію,
- ❖ ігри.

Вважається, що у рамках гуманістичного підходу формується інтерактивний простір, який забезпечує доброзичливість, відкритість, довіру, взаємоповагу і прийняття. Використання таких методів дозволяє працювати на тілесному рівні, крім того, принцип єдності форми і змісту, дозволяє стверджувати, що впливаючи на поведінку, можна змінити емоційний стан особистості молодшого школяра.

У рамках когнітивного підходу відбувається така робота вчителя початкової школи, як формування когнітивних стратегій, раціональне управління емоційними переживаннями. Наприклад, метод раціоналізації дозволяє при сильних переживаннях звернутися до їх джерела, ставлячи питання типу: «в чому причина цієї емоції?», чи «настільки жахливі наслідки цієї ситуації, щоб відчувати такі сильні емоції?», «як можна вплинути на ситуацію, щоб поліпшити свій емоційний стан» і тому подібне.

Н.А. Рачковська підкреслює [49] важливість арт-терапевтичних технік. Виразити переживані емоції можна не лише вербально, але і за допомогою кольору, музики, руху. Більше того, можливість символічно виразити власні емоції дозволяє отримати доступ до глибших і складніших переживань, які можуть залишатися несвідомими, тобто невербалізованими. Дослідниця відмічає можливість використання ізотерапії, музикотерапії, бібліотерапії, сміхотерапії і інших видів арт-терапії.

Пропонуємо структуру інтерактивного заняття з метою розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра:

- 1) розминка – нетривала вправа, що створює робочу атмосферу в групі;

2) кульмінація – виконання основного завдання зайняття: фасилітація, міні-лекція, дискусія з теми, вправи;

3) обговорення – зворотний зв'язок від учасників заняття і ведучого, який дозволяє отримати інформацію про результати навчання, контролювати процеси, що відбуваються в групі і з кожним учасником;

4) завершення – створення позитивного настрою.

Саме на цьому положенні ґрунтуються вправи, які може запропонувати вчитель початкової школи, як на уроках та і в позаурочний час, де за допомогою міміки і пантоміміки необхідно зображувати позитивні емоції. Крім того, для роботи з емоціями ефективні методи релаксації, які припускають спочатку фізичне розслаблення, а потім і психологічне (у додатках представлені зразки таких вправ). Для досягнення стану розслаблення при роботі з молодшими школярами використовуються спеціальні вправи: дихальні, тілесні.

2.3. Методичний інструментарій розвитку емоційного інтелекту засобами інтерактивних технологій в сучасній початковій школі

Для формування ефективної емоційно-мотиваційної регуляції на уроках необхідно активізувати емоційний інтелект молодшого школяра, розвинути емоційно-інтелектуальні здібності і гармонізувати компетенції емоційного інтелекту учня. Для здійснення такої роботи був розроблений методичний інструментарій розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра. Відповідно, для цього вчителю варто сприяти розвитку емоційного інтелекту для підвищення емоційної компетентності, важливо забезпечити розвиток і стимуляцію здібностей емоційного інтелекту, емоційної креативності.

Таким чином вчителю початкової школи варто активізувати емоційно-інтелектуальну поведінку за допомогою розширення уявлень про емоційну культуру особистості, можливості довільного управління емоціями та коло розв'язуваних даними засобами проблем.

Тому вважаємо, слухною на даному етапі думку педагога Ш.О. Амонашвілі, який стверджував, що необхідною складовою змісту уроків повинно бути ознайомлення з прийомами організації активної взаємодії учнів у педагогічній діяльності. Педагог наголошував, що урок для дитини є “справжнім”, тобто ефективним, – коли він відчуває себе суспільною особистістю, збагачується досвідом самоствердження. На “справжньому” уроці кожен учень повинен бути впевнений, що без його особистої участі друзям буде важко, а урок може постраждати. На початку уроку педагог запитує дітей, що вони чекають від заняття, чому сподіваються навчитися, що хочуть порадити своєму учителю, – тобто вивчає очікування учнів. Діти, висловлюючи побажання, говорили, що хочуть співробітничати з учителем, сподіваються, що він буде підходити до кожного з них, питати кожного. Таким чином діти самі задавали тон уроку, визначали для себе мотиви своєї навчальної діяльності, ставали соратниками вчителя, відчували себе господарями уроку, усвідомлювали свою виключну роль в творенні уроку [2, с.45]. Роль вчителя Ш.Амонашвілі бачив як старшого товариша, багатого досвідом і знаннями. Педагог заохочував дітей запитувати один в одного, радитися, ділитися своїми емоціями, міркуваннями, доводити і заперечувати, заохочував роботу в групах, дискусії, “сперечання”, драматизації ситуацій.

Тобто, Ш.Амонашвілі прагнув залучити до роботи на уроках усіх дітей без виключення. У всіх класних справах брала участь обов’язково кожна дитина. Якщо на уроці не вдавалося забезпечити участь кожного в обговоренні, то вчитель закликав обмінятися думками на перерві. Чи пояснити, до прикладу, свою поведінку та настрій [2, с.47].

Педагог намагався створити на уроці доброзичливу, емоційно і психологічно позитивну атмосферу. На початку уроку всі бажали один одному співробітництва, віталися з сонцем, з небом, з сьогоднішнім днем. Це забезпечувало початок заняття на позитивних тонах. Одним з принципів своєї життєстверджуючої педагогіки Ш.Амонашвілі вважав принцип олюднення середовища, в якому живе дитина. “Олюднення середовища означає увагу до всіх сфер спілкування дитини з метою забезпечення їй душевного комфорту і

рівноваги. Ні одна сфера спілкування не повинна дратувати учня, породжувати в ньому страх, невпевненість, зневіру, приниження” [2].

Таким способом Ш.Амонашвілі закликає педагогів визначити методику, шляхи, засоби, які допоможуть стати дітям соратниками вчителя в своєму навчанні і вихованні, перетворять ідею педагогіки співробітництва в реальність [2, с.24].

Ш.А. Амонашвілі пише, що в сучасній школі все повинно бути спрямоване на те, щоб об’єднати учнів, а не роз’єднати, виховати в них почуття турботи один про одного, вміння виразити свою радість за успіхи однокласника. Будь-який прояв почуття егоїзму, особистої вигоди можна подолати за допомогою сумісної роботи, об’єднаної високою ціллю, чутких педагогічних методів. Педагог прагнув до того, щоб в умовах дружби, взаєморозуміння і взаємної допомоги кожен звів у собі Людину, Особистість. Тому вважав, що в класі повинен царити дух спілкування, просочений чуйністю, взаєморозумінням і взаємодопомогою [2].

Пропонуємо вправи на розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра: 1) Вправа «Будинок-людина». Група учнів розбивається на пари, одним учасникам вчитель дає завдання за одну хвилину намалювати будинок рукою партнера, іншому – намалювати людину, так щоб вони не чули завдання один одного. По команді «старт» учасники приступають до малювання, при цьому вони не можуть переговорюватися.

2) Вправа «Маска». Вчитель просить учасників подумати про особистісні утруднення, пов’язані із спілкуванням, а потім створити маску своїх особистісних проблем. Для створення маски використовується аркуш паперу, кольорові олівці, якими учасники розфарбовують лист, а потім вирізують або виривають папір, щоб створити прорізи для очей, носа, рота. Учасники приміряють маску і ходять по колу, роздивляючись маски інших учасників.

Вивчення цих положень видатного педагога допоможе сформувати у майбутніх учителів розуміння доцільності та особливостей організації інтерактивного навчання з метою розвитку емоційної сфери дитина, а саме емоційного інтелекту.

В.О. Сухомлинський надавав великого значення організації інтелектуальних взаємин у дитячому колективі творчості словом. Він вважав, що «творення казки є тим різцем, який відточує найтонші риси індивідуального мислення кожної дитини і водночас розкриває дитячі серця назустріч одне одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу» [60, с. 44]. Радість інтелектуальних взаємин, на думку педагога, допомагає дітям з ослабленими, уповільненими процесами мислення і дуже слабкою пам'яттю знайти віру у свої розумові сили, утвердитися в колективі. У своїй педагогічній діяльності В.О. Сухомлинський використовував залучення дітей до драматичної творчості. При роботі над казками сприйняття дітьми краси слова, активне опанування його змісту відбувалося при інсценізації казок – драматизації. Педагог підкреслював, що «розуміння краси не можливе без фантазії, без особистої участі дітей у творчості. Він вважав, що творення казки є тим різцем, який відточує найтонші риси індивідуального мислення кожної дитини і водночас розкриває дитячі серця назустріч одне одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу. В.О. Сухомлинський зазначав, що без казки неможливо уявити інтелектуальних взаємин між дітьми: без захоплення казкою немає колективного переживання; без творення казки дитині недоступні радість, одухотворення думкою. Якщо йдеться про специфіку, особливості дитячого колективу порівняно з колективом дорослих, то аналізувати треба передусім пізнання світу й духовне життя дітей, вираження їх творчих сил у казці» [60]. Усвідомлення цих положень дає можливість зрозуміти, що у традиційному навчанні реалізувати такий підхід педагога досить складно, проте організація інтерактивного навчання дає можливість залучити до активності та творчості усіх дітей без виключення, створити атмосферу взаєморозуміння і співробітництва.

Важливою у розумінні емоційного інтелекту молодшого школяра є доцільності використання інтерактивних педагогічних технологій, на думка В. Сухомлинського основою, та головною силою, яка об'єднує людей, є піклування людини про людину. Педагог зазначав, що майстерність виховання людини полягає в тому, щоб пробудити в ній здатність переживати найвищу

людську радість від усвідомлення того, що я дав, створив, приніс щось хороше, потрібне, корисне людям. Це багатогранна діяльність, яка включає і фізичну працю, і подолання труднощів, і взаємодопомогу, і співпереживання, і захоплення красивим, благородним тощо Ці положення демонструють також необхідність творення позитивного освітнього середовища у процесі застосування інтерактивних педагогічних технологій [60].

Розглядаючи психологічні основи емоційного інтелекту засобами інтерактивного навчання, варто ознайомитися з наступними твердженнями видатного педагога. Головною умовою поліпшення дискретності мозку (за В.О. Сухомлинським – «переключення» мозку від однієї думки на іншу, а потім повернення до першої) є створення умов, за яких перед дітьми у ранньому і молодшому шкільному віці відкривалося якомога більше незрозумілого. Чим більше у дитини виникає питань «чому?», чим частіше дитина думає спостерігаючи і спостерігає думаючи, тим талановитішою вона стає [60].

У процесі ознайомлення з поглядами В.О. Сухомлинського констатуємо, що кожного вихованця необхідно надихнути радістю мислення, прагненням до багатого життя в світі думки. Це Сухомлинський вважав особливою, спеціальною сферою виховної роботи. Педагог прагнув виховати у своїх учнях справжніх мислителів, які б тонко, чутливо пізнавали, розуміли, відчували світ і себе в ньому. Мандруючи з учнями до першоджерел слова – у ліс, на луг, до ставка, у поле, педагог пробудити думку кожного вихованця, залучити дітей до обговорення явищ природи, до створення власних казок, подарувавши тим самим радість творчості. На думку вченого, особливо ефективно це відбувається у колективі. Думка однієї дитини будить думку інших. Сухомлинський закликає вчителя прагнути, щоб натхнення оволодівало душею навіть найслабкішого і найнесміливішого учня. За найбільшу творчу знахідку в своїй педагогічній майстерні вчений закликає вважати ту мить, коли дитина сказала своє слово і тим самим піднялась на одну сходинку у своєму інтелектуальному та емоційному розвитку. Виховний смисл цієї творчості полягає в тому, що все це відбувається у колективі. У такі хвилини, як зазначає педагог, відшліфовується чутливість колективу і особистості до розуму і

мудрості. Кожному хочеться бути розумним, мудрим і не хочеться бути невігласом. Утверджується почуття відрази до невігластва й байдужості [60].

Наступним завданням вчителя для розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра є стимулювання процесу емоційного самопізнання, розвиток зовнішньої експресії та емпатії, формування навичок довільного контролю. Важливо при цьому навчити молодших школярів технікам управління емоційним станом. Для реалізації даного завдання цінним буде така інтерактивна технологія, як організація освітнього співробітництва, в рамках якої, педагог культивує в класі норми доброзичливого партнерства, навчає дітей розрізняти ситуації “Я” (індивідуальна дія), “Всі разом” (дія усього класу), “Ми” (дія в малій групі), “Знаю, можу діяти”, “Не знаю, хочу запитати, уточнити завдання”, “Знаю, що в даних умовах діяти неможливо, потрібно змінити завдання”, а також по-різному вести себе в цих різних ситуаціях. Таким чином, молодші школярі мають можливість переконатись, що вони можуть діяти спільно, і по-одному, робити “як всі” і “кожен по-своєму”, і що на уроках цінується і те, і інше [63].

Вчені Є. Дудинова, Н.Слізарова, А. Цукерман, М.Фрумїна, (які вивчали питання організації освітнього співробітництва) дійшли до висновку, що цілеспрямоване навчання дітей способам взаємодії з учителем, однокласниками і з самим собою, сприяє розвитку: децентрації як здатності будувати свою дію з урахуванням дій партнера, розуміти відносність і суб'єктивність думок, виявляти різницю емоційних станів учасників діяльності; ініціативності як здатності добувати відсутню інформацію за допомогою питань, готовності запропонувати партнеру план спільної дії; здатності інтелектуалізувати конфлікт – вирішувати його не агресивно, а раціонально, проявляючи самокритичність і дружелюбність в оцінці партнера і не прагнути відособитися і діяти індивідуально [63]. Ознайомлення з поглядами науковців доводить, що діяльність учителя повинна бути спрямована на розвиток перелічених якостей особистості, які є необхідними в сучасних умовах розвитку суспільства, поширення явища самотності і психологічної ізоляції дитини.

Важливим є також розуміння характерних особливостей освітнього співробітництва дитини з дорослим, яке, як зазначає Г. Цукерман, формується при постановці і спільному вирішенню задач непродуктивного типу. Учень повинен виділити в задачі принципово нові умови, здійснити аналіз наявних в нього засобів і способів дій стосовно нових умов, зафіксувати невідповідність умов задачі і наявних способів дій, вказати на це протиріччя дорослому. Таке вміння учня передбачає появу у нього визначаючої рефлексії: здібності знати, що він ще не знає, яких знань потребує для вирішення тієї чи іншої задачі і яким чином йому може допомогти учитель. Не навчальне звернення до дорослого, на думку вченої, містить питання про результат, а навчальне – про спосіб дії [63].

Доцільним, на нашу думку, є ознайомлення майбутніх учителів з досвідом організації інтеракції між дітьми українського педагога О.Г. Рівіна (методикою взаємонавчання учнів у парах змінного складу, яка ґрунтується на теорії вільної школи Мак-Мена). Аналізуючи процеси взаємодії у парі О.Г. Рівін наводить таку класифікацію: стихійна взаємодія двох (випадкові діалоги); взаємодія двох при організуючому третьому (читання вдвох однієї книги); взаємодія двох в присутності пасивного колективу (диспут); взаємодія двох при організуючому механічному третьому (автор книги) і присутності колективу з таких же активних пар; комбінована взаємодія двох при організуючому механічному третьому в присутності активного колективу з таких же парних поєднань. Спілкування між учнями відбувається так: поза традиційною школою, як стихійний потяг учнів до спілкування, якому школа в навчальні години ставить прямі перепони; поза школою (взаємодопомога при підготовці до уроків); суперечка в присутності ровесників, яка веде до самовиставлення (позування) і не передбачає одночасно активної роботи колективу. О.Г. Рівін зазначає, що діяльність у парах здійснює чарівний вплив на зосередженість учнів і на їх природний потяг задовольнити свою цікавість по-своєму.

Педагог, випереджаючи свій час, у власній педагогічній роботі доводить, що учень засвоює швидко і якісно лише те, що одразу ж після отримання нової

інформації застосовує на ділі або передає іншим, для О.Г. Рівіна це було законом.

Вивчаючи досвід роботи О. Рівіна, майбутні педагоги повинні також знати, що ефективність його методики практично перевірено досвідом роботи багатьох навчальних закладів та окремих учителів. Це дає змогу стверджувати про доцільність її використання на уроках у початковій школі.

Поряд із цим для розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра варто звернутися і до поняття інтерактивно-рефлексивного навчання. Підставами для використання інтерактивних технологій в освітньому процесі можна вважати наступні положення: 1) положення ряду науковців про рефлексію як психологічний механізм навчальної взаємодії; 2) теорія соціальної взаємодії Дж. Міда, згідно якої розвиток особистості здійснюється в процесі спілкування індивіда, в ході спільної діяльності; 3) думка В.О. Сухомлинського про необхідність формування у вихованців особистісної життєвої позиції відносно навчального матеріалу та активного вираження особистого ставлення дитини до набутих знань, організації творчої роботи учнів в інтелектуальному спілкуванні один з одним; 4) позиція Давидова, який вважав, що в основі навчальної діяльності лежить сумісне виконання дій дітьми, а також дітьми і дорослими, а співробітництво з однокласниками є важливою умовою зародження ініціативності дитини в навчальних діях, які мають рефлексивну природу; 5) заперечення Ш.О. Амонашвілі формування “ізолюваної самостійності” молодших школярів, а розвиток “колективної самостійності” в співробітництві і сумісній діяльності дітей, тобто у взаємодії [2].

В своїй професійній діяльності педагог повинен враховувати особливу роль стимулюванню рефлексії в розвитку особистості молодшого школяра, а саме: у формуванні здатності до самосвідомості, самопізнання, самоставлення, саморегуляції; у розвитку у дитини позитивного мислення, формуванні адекватного самооцінювання, “Я – концепції”; виробленню інтересів дітей.

Особлива увага приділяється вирішальному значенню ролі педагога в організації інтерактивно-рефлексивного навчання. Обов'язковою здатністю вчителя повинна бути прогностична компетенція, яка відображає ступінь

інформаційної насиченості з даного питання, тобто активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів через стимулювання механізмів рефлексії в умовах активної взаємодії учасників освітнього процесу. Необхідно чітко окреслити основні цілі інтерактивно-рефлексивного навчання, наголосити на спрямованості інтерактивно-рефлексивних педагогічних технологій на активізацію рефлексивних процесів в учнів з метою підвищення мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення ефективності засвоєння знань, умінь і навичок.

Проаналізуємо класифікацію інтерактивних педагогічних технологій за видом взаємодії: інтерактивні технології кооперативної взаємодії і інтерактивні технології конкурентно-конструктивної взаємодії; за напрямом взаємодії (кооперативне навчання): технології взаємодії з самим собою, взаємодії з самим собою та з іншими, взаємодії у парах, взаємодії у групах, взаємодії у групах та між групами, взаємодії учня з усім класом; за формами організації навчальної діяльності учнів: технології групового навчання та технології колективно-групового навчання (одночасна спільна робота усього класу).

До інтерактивних технологій навчання, які здійснюються в умовах кооперації і, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту відносимо такі, як:

- Робота в парах (“Обличчя до обличчя, один – удвох – усі разом”, “Думати, працювати в парі, обмінюватися думками”),
- Ротаційні (змінювані) трійки,
- Два – чотири – всі разом,
- Карусель,
- Робота в малих групах (“Діалог”, “Синтез думок”, “Спільний проект”, “Пошук інформації”, “Коло ідей”),
- Акваріум.

Пропонуємо варіанти групових вправ:

Вправа «Де живуть емоції?». Учні малюють фігурку людини і в ній розміщують емоції, використовуючи для цього кольорові олівці. Вчитель допомагає школярам групи, підказуючи ті або інші емоції із складеного раніше

групою списку емоцій, які учень не використав у своєму малюнку. В ході обговорення уточняється спосіб вираження даної емоції.

Вправа «Тіло через образи». Учасники групи розбиваються на пари. Один з учнів просить іншого робити які-небудь рухи, після чого малює на різних листах фарбами чотири малюнки: голову партнера, його руки, ноги і тулуб. Теж виконує другий учасник пари. Партнери обговорюють образи, що вийшли, а потім на основі малюнків партнера показують етюд за допомогою тіла, свій емоційний стан.

Ці технології відкривають для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дають змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, до прояву свого настрою, своїх емоцій, своїх бажань, сприяють досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь.

До групи фронтальних технологій інтерактивного навчання, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра науковці відносять такі технології, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це такі, як Обговорення проблеми в загальному колі, Мікрофон, Незакінчені речення, Мозковий штурм, Навчаючи – вчуся (“Кожен навчає кожного”, “Броунівський рух”), Ажурна пилка (“Мозаїка”), Аналіз ситуації (Case–метод), Розв’язання проблем, Дерево рішень. Але, на нашу думку, такі технології, як Навчаючи – вчуся, Ажурна пилка, можна було б віднести до кооперативних технологій інтерактивного навчання, так як в них відбувається міжособистісна взаємодія між учнями а також учня з групою.

Досить яскраво відбувається розвиток емоційного інтелекту молодших школярів при організації ігор, за твердженням педагогів, спостерігається зміщення акцентів із драматизації на її внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). У дидактиці термін “гра”, який асоціюється з розвагами, поступово замінюють термінами “симуляція”, “імітація” тощо. Пропонуємо зразки вправ при який можливий індивідуальний підхід до кожного учасника заняття.

Вправа «Предмети». З наданих вчителем різноманітних предметів учні вибирають найпривабливіший і розповідають про себе від імені цього

предмета. Таким чином учні розкривають свій внутрішній світ від імені предмета.

Вправа «Дзеркало». Учні утворюють два кола, зовнішній і внутрішній, з рівною кількістю дітей в кожному, утворюються пари. По команді вчителя зовнішній круг рухається, таким чином, міняються пари. У парах учасники стають «дзеркалами» один одного, намагаючись відобразити пантоміміку і міміку партнера, його емоційний стан, індивідуальні особливості. По команді вчителя «дзеркало» може стати «кривим», перебільшуючи побачене в партнерові.

Наступна вправа «Глина» продовжує круг: один з партнерів стає «творцем», а другий – «глиною». Перший партнер «ліпить» з другого фігуру на власний розсуд, потім вони міняються місцями.

Вправа «Емоційне ранжування». В ході обговорення складається список можливих емоцій (радість, страх, здивування, роздратування, любов, ревності і так далі), потім просимо учнів поставити кожній емоції зі списку певну кількість балів (максимум 10), що відповідає частоті цього переживання в житті дитини. Зі свого списку кожен школяр вибирає п'ять почуттів, які він частіше відчуває у житті, складає список позитивних і негативних емоцій.

Інтерактивні технології навчання у грі окрім досягнення основної дидактичної мети, забезпечують контроль виведення емоцій, надають дитині можливість самовизначення, сприяють і допомагають розвитку творчої уяви, надають можливість вдосконалення навичок співпраці в соціальному аспекті. До таких технологій належать: Імітації (стимуляційні ігри, симуляції), Спрощене судове слухання (суд prose), Громадське слухання, Розігрування ситуації за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»).

Технології навчання у дискусії сприяють розвитку критичного мислення учнів, дають змогу визначити власну позицію, формують навички обстоювання своєї думки, поглиблюють знання з проблеми яка обговорюється. Дискусія – це широке публичне обговорення якогось спірного питання. За зовнішньою легкістю дискусії приховується складна ґрунтовна підготовча робота вчителя. Запорукою успішності дискусії є її чітка організація – ретельне планування,

чітке дотримання правил ведення дискусії всіма її учасниками, дотримання регламенту, добре продумане й ефективно здійснене керівництво перебігом дискусії з боку вчителя. У технологіях навчання у дискусії О. Пометун, Л. Пироженко виділяють Метод ПРЕС, Обери позицію, Зміни позицію, Безперервна шкала думок (Континуум, Нескінченний ланцюжок), Дискусія, Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, Оцінювальна дискусія, Дебати [48].

Цікавими зразком даної групи інтерактивних методів, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є вправи «Герб», «Лист тіла для вас», «Барометр почуттів» та ін.

Вправа «Герб». Учасники створюють колаж у вигляді герба, що складається з семи частин:

1. Хто я?
2. Мій символ, кредо, девіз.
3. Мої особистісні ресурси, сили.
4. Зовнішня сила: чим я користуюся в житті, що в мені бачать інші.
5. Мій подвиг, ситуація, якою я пишаюся, історія, за яку можу похвалити себе.
6. Моя мрія.
7. Мої бажання.

Вправа «Лист тіла для вас». Учасники зосереджуються на своїх тілесних відчуттях і пишуть лист собі від свого тіла, в якому виражають стан тіла, його досвід, стосунки з тілом, прийняття тіла і тому подібне.

Вправа «Барометр почуттів». Вчитель готує «циферблат», в якому замість цифр емоційні стани: я злюся, мені страшно, я радію, мені сумно і так далі. Кожен учень визначає свою «погоду» почуттів, яка характерна для нього «тут і тепер».

Вважаємо, що для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів найкраще підійдуть розвиваючі методи: моделювання позитивного психоемоційного стану, регуляція психосоматичних процесів, когнітивне переструктурування та інше. Пропонуємо аналіз окремих із них.

Моделювання позитивного психоемоційного стану. З метою усунення небажаного емоційного стану і забезпечення повноцінного функціонування особистості використовувалися методики арт-підходів по розвитку емоційного саморозуміння і самоконтролю. Цілющий сам по собі чинник самовираження, художньої експресії, що дозволяє зняти нервово-психічну напругу, символічно виразити недоступні для вербалізації емоції, супроводжувався інтерпретацією і вербальним зворотнім зв'язком. Завдяки вербалізації відбувається переклад процесу і результату творчості з мови емоцій на мову сенсів, з емоційного рівня на рівень розуміння.

Вправа: малюнок емоцій, характерний для учасників в різних ситуаціях. Кожен учень фарбами малює своє емоційне переживання, відгук на різний тип матеріалу. Перший малюнок виконується на мокрому листі, другий малюнок на пом'ятому листі, третій малюнок на листі, на якому згори викладені шматки іншого порваного листа (нижній аркуш паперу виступає основою), четвертий малюнок виконується на складеному у багато разів листі (лист ділиться на багато квадратів).

Так, *малюнок фарбами на листах паперу з різною фактурою*, репрезентує різні емоційні реакції особистості на різноманітні соціальні і особисті умови. Мокрий папір представляє ситуацію невизначеності, малюнок на мокрому папері дозволяє усвідомити спектр емоцій, які особистість переживає в подібній ситуації. Пом'ятий папір репрезентує ситуацію конфлікту, і у своєму малюнку людина може відобразити індивідуальні стратегії і тактики виходу з конфлікту. Рваний папір на основі цілого листа представляє способи інтеграції, досягнення цілісності, а складений папір – соціальні ролі.

Утілюючи на папері свої емоційні переживання молодший школяр в процесі інтерпретації і отримуючи зворотній зв'язок, має можливість не лише виразити свої емоції, але усвідомити їх. Таким чином, виражаючи свої емоції в символічній формі, особистість може знайти вирішення емоційної проблеми (пригніченість, страх, гнів, незадоволення та ін.).

Не менш важливий чинник творчості – чинник взаємовідносин учасників групи. Арт-методи стимулюють демонстрацію емоційних переживань в класі, що дозволяє здолати труднощі самовираження і підвищити соціальну адаптацію. Задіяти цей чинник допомагають такі види групової роботи, як інсталяція.

Вправа. Кожен учасник зображує яку-небудь емоцію за допомогою інсталяції, інші учасники вгадують, яку саме емоцію виразив кожен учасник. Після цього група розбивається на пари, кожен партнер символічно відображає в малюнку емоцію, яку йому важко приймати в інших людях. Потім партнери домальовують малюнки один одного. Малювання відбувається без слів.

Інсталяція – це композиція, створена в просторі за допомогою різних предметів: побутових, промислових, природних, інформації, візуальної і текстової. Інсталяція є таким жанром, що характеризується дієвістю, динамічністю і концептуальністю. Таким чином, інсталяція припускає не лише вираження емоції, але і її усвідомлення.

Техніка «Грамота» представляє метод психології, видача почесної грамоти засвідчує надбання учнем нового статусу в співтоваристві, а також, пов'язаних з цим статусом, прав і обов'язків. Грамота може бути складена, як самими однокласниками, так спільно з іншими учнями і вчителем. Головне в цьому методі – активна участь дитини, одержуючої грамоту, саме це призводить до появи почуття власної відповідальності, дає упевненість у своїй здатності діяти і впливати на своє життя.

Техніка «Я-висловлювання» допомагає освоїти в процесі навчання конструктивні способи передачі учнем під час спілкування своїх негативних емоційних переживань, що виникають в результаті конфлікту або в напруженій ситуації. Техніка задіє емоційне саморозуміння і самовираження, освоюється шляхом вироблення в результаті тренування поведінкової навички.

Принцип дії «Я-висловлювання» ґрунтується на відкритому і щирому вираженні почуттів співрозмовникові, індивідуального ставлення до конфліктної ситуації, на взятті відповідальності за власні емоції. Така позиція в

конфліктній ситуації не викликає у партнера по спілкуванню бажання оборонятися від таких емоцій, як агресія і образа, емоційна напруга спадає, після чого співрозмовник може змінити своє ставлення до виниклої ситуації.

В ході освоєння техніки учасники навчаються виражати свої почуття вербально, міняти неконструктивні «Ти-висловлювання», що негативно оцінюють іншу дитину, перекладають на неї відповідальність за ситуацію і почуття іншого, на конструктивні «Я-висловлювання». Техніка дозволяє розвинути здібності розуміння емоцій, оскільки вимагає не лише усвідомлення свого емоційного стану в даний момент, але умов і причин появи емоцій.

Схема «Я-висловлювання» виглядає таким чином:

1) опис ситуації, яка викликала напругу або конфлікт:

Коли я стикаюся з тим, що...

Коли я бачу, що...

2) вираження своїх почуттів, відчуттів, які виникли у відповідь на ситуацію, що склалася:

Я відчуваю...

Я переживаю...

3) виклад думок, ідей і припущень, які виникли у зв'язку з цією ситуацією:

Я думаю....

Мені здається...

4) висловлювання своїх побажань і намірів у зв'язку з ситуацією, що сталася:

Я хочу тебе попросити...

Я збираюся...

Використання техніки «Я-висловлювання» непросте завдання, оскільки вимагає перебудови стереотипного і звичного шаблону спілкування. Для освоєння «Я-висловлювання» потрібне тренування. В даному випадку доцільно давати школярам домашнє завдання, використати техніку в особистому житті.

В якості домашнього завдання для розвитку емоційного інтелекту учням пропонується заповнювати «Щоденник почуттів». Мета ведення подібного щоденника:

- 1) поліпшити контакт з власними тілесними відчуттями;
- 2) навчитися ідентифікувати і називати свої почуття;
- 3) усвідомлювати причини емоційних станів.

«Щоденник почуттів» повинен вестися постійно, події бажано записувати відразу ж, не виправляти і не редагувати записи. Кожен запис відбиває переживання особистості школяра в конкретний момент і не може бути критерієм оцінки особистості. Зроблені за день записи, що відзначають відчуття, реакції, почуття, думки і вчинки, мають бути проаналізовані у кінці дня.

Існує порядок заповнення щоденника : 1) почуття; 2) подія; 3) фізична реакція; 3) позитивно забарвлене / негативно забарвлене переживання; 4) думки і вчинки. Чітка інструкція дозволяє структурувати і упорядкувати ведення щоденника.

Таким чином, можемо констатувати, що в структурі мотивації особистості емоційний інтелект є чинником регуляції комунікативної, пізнавальної, альтруїстичної, трудової мотивації, мотивації позитивного ставлення до людей, спрямованості на справу та позиції Дорослого. Таким чином, емоційний інтелект підтримує прагнення працювати і надавати безкорисливу допомогу, щирий інтерес до внутрішнього світу іншої людини, орієнтацію на іншого, відповідальну особистісну позицію. Разом с тим розвинений емоційний інтелект безпосередньо не обумовлює приймаючу позицію особистості.

Аналіз сучасної літератури дозволяє зробити висновок про те, що успішність особистості залежить не стільки від загального рівня інтелекту і спеціальних знань, скільки від емоційної компетентності, що ґрунтується на емоційному інтелекті, саме емоційний інтелект лежить в основі регуляції і є провідним чинником успішної соціальної активності індивіда.

Висновки по розділу 2.

Аналіз наукових праць вчених дозволяє виокремити та розкрити сутність, поняття «емоційна сфера», під якою розуміється сукупність усіх емоційних проявів людини, які допомагають їй адекватно поводитися в соціумі. Емоційна сфера кожного школяра має свої особливості, оскільки в ній відбивається суб'єктивна значущість для людини різних об'єктів в конкретних ситуаціях. З'ясовано, що існують такі основні форми емоційного стану людини: емоційний тон, власне емоції, афект, стрес, фрустрація, пристрасть, настрій, почуття.

У наукових працях доведено, що набуття дитиною власного досвіду при роботі з інтерактивними вправами розширює та збагачує доступні їй емоційні переживання, допомагає зображенню життєвих ситуацій і взагалі різних емоційних станів. Інтерактивні технології формують в особистості мотивацію до спілкування, спільної творчості, сприяють розвитку уяви й ініціативи, формують таке світосприйняття, яке допомагає керувати власними емоціями та вчить бути толерантним і уважним до емоцій інших.

Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів – тривалий системний процес, який потребує належної підготовки вчителів, планування педагогом освітнього процесу з урахуванням визначених напрямів, завдань та особливостей, створення комфортного і безпечного освітнього середовища.

Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів характеризується такими закономірностями: у цьому віці емоційний інтелект має нерівномірний розвиток. Спостерігаються етапи його зростання і спадання, а саме: міжособистісний емоційний інтелект краще розвинений в учнів 2 і 4 класів, тоді як внутрішньоособистісний в учнів 3–4 класів.

У розвитку емоційного інтелекту молодших школярів встановлено такі вікові особливості: найменш розвиненим у молодших школярів є когнітивний компонент емоційного інтелекту – здатність до розуміння емоцій як власних, так і чужих. Найбільш розвиненим є соціально-комунікативний компонент емоційного інтелекту – здатність до використання емоцій з метою забезпечення успішності спілкування та соціальної взаємодії.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Інтелектуальний розвиток особистості є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Основні засади цієї особистісної якості закладаються в молодшому шкільному віці, який є найбільш сенситивним для формування у дитини відповідних розумових здібностей, розвитку її природних можливостей.

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія «емоції» визначається як хвилювання, збудження, цілісний психічний процес, що охоплює всі види фізіологічних реакцій і суб'єктивного ставлення особистості до дійсності. На думку дослідників, емоції як цілісне, особливе психічне утворення складається власне з переживання і того пізнавального відображуючого об'єктивного змісту, на який це переживання спрямоване і яке воно специфічно «забарвлює».

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що одним із шляхів розв'язання цього завдання є впровадження в освітній процес початкової ланки таких організаційних форм навчальної діяльності, які б найповніше забезпечували особистісно-зорієнтований підхід до кожного учня, що базується на засадах гуманної педагогіки – це інтерактивні технології.

Сучасна українська педагогічна теорія і практика, вступивши у новий етап свого розвитку, відчуває необхідність розширення й поновлення існуючих засад організації освітнього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. Виявляється неузгодженість наявних технологій з індивідуальними особливостями пізнавальної сфери, а відтак – із стилем засвоєння знань, притаманних тому чи іншому учневі. Вирішення цих та інших проблем нині вбачається в гуманізації освітнього процесу, що пов'язано із сучасною світоглядною еволюцією.

Антитезою означеним поглядам являється особистісно-зорієнтований підхід, що базується на забезпеченні провідних потреб дитини завдяки створенню належних умов для її навчальної і розвивальної діяльності з всебічним урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня, повазі до їхніх уподобань, можливостей, наданні достатнього простору для прояву настрою, емоцій, творчості та самостійності.

Під час проведення дослідження з'ясовано, що розвиток емоційного інтелекту є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки, оскільки емоційні реакції молодшого школяра суттєво впливають на формування решти складників його особистісної структури.

У дослідженні представлено теоретичне узагальнення проблеми ролі емоційного інтелекту в емоційно-мотиваційній регуляції особистості та виявлені структурна організація і динамічні характеристики емоційного інтелекту особистості, визначена роль емоційного інтелекту в структурі емоційної та мотиваційної сфери особистості, зв'язок емоційного інтелекту з самостваленням.

Емоційний інтелект представляє собою багаторівневу систему, що включає рівень природжених здібностей і рівень набутих за життя знань, умінь і навичок. Прижиттєво формований рівень суттєво впливає на природжені здібності, отже, розвиток емоційного інтелекту можливий через розвиток емоційної компетентності, зокрема, за допомогою використання інтерактивних педагогічних технологій.

У структурі емоційного інтелекту рефлексія є основним психологічним механізмом внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує емоційне самопізнання і емоційну саморегуляцію, а емпатія є основним психологічним механізмом міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії з іншими людьми.

З'ясовано вікові особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема такі: втрата дитячої безпосередності; розвиток рефлексії, дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів; підвищена емоційність; довільність психічних процесів; розвиток уміння володіти собою.

Урахування вікових особливостей емоційного розвитку молодших школярів віку дозволяє нам вважати молодший шкільний вік сензитивним для розвитку емоційного інтелекту, що проявляється в розумінні своїх і чужих

емоцій та управлінні ними у процесі навчальної, ігрової та інших видах діяльностей.

Основними функціями емоційного інтелекту є: інтерпретативна, регулятивна, адаптивна (стресозахисна) і активізуюча. Емоційний інтелект молодших школярів лежить в основі інтересу до власних емоцій і емоційних переживань іншого, визначає ціннісне ставлення до внутрішнього світу. Розвинений емоційний інтелект у молодших школярів забезпечує рефлексивний аналіз емоцій, регулює психологічні стани особистості, підвищує емоційну стійкість, опосередкує якість міжособистісних стосунків.

Підсумовуючи, слід відзначити, що залучення молодших школярів до інтерактивної діяльності сприяє в них вихованню зібраності, толерантності, цілеспрямованості, формуванню вмінь співпереживати, створює в них відповідний емоційний настрій, розкріпачує їх, підвищує впевненість в собі. Інтерактивні вправи сприяють умінню дітей виплеснути накопичену енергію, передати своє бачення світу, вільно виразити свої думки й відчуття, розбудити фантазію. Залучення дітей до діяльності вищевказаного виду сприяє також формуванню в них умінь розпізнавати емоції інших та керувати власними емоціями, співпереживати іншим людям, радіючи приємним подіям в їх житті та сумуючи через їхні негаразди, поважно ставитися до будь-якої людини та сприймати її разом зі всіма її перевагами та недоліками, виражати свої потреби та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів, а також узгоджувати свої дії з іншими людьми.

Створений методичний інструментарій для розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра засобами інтерактивних технологій може використовуватися вчителями початкової школи, адміністрацією школи, а також працівниками в системі підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айгунова О.А. (2011) *Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью : монография*. К., 21 с.
2. Амонашвили Ш. А. (2001) *Психологические основы педагогики сотрудничества*. К. : Освіта, 111 с.
3. Андреева И.Н. (2008) Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*. №5. С.83-95.
4. Бабаева Ю.Д., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Тихомиров О.К. (1999) Эмоции и проблема классификации видов мышления. *Вестник Московского университета. Психология*. № 3. С.15-23.
5. Балл Г. О., Медінцев В. О. (2010) «Особистість» як категорія і як поняття. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XII. Ч. 5. С. 27–35.
6. Бех І. Д. (2008) *Особистісно зорієнтоване виховання*. К. : ІЗМН, 204с.
7. Бібік Н. М. (2010) Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. № 9. С. 1–4.
8. Божович Л. И. (1999) *Этапы формирования личности в онтогенезе. Психология личности: хрестоматия* / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара : БАХРАХ, Т. 2. С. 114–128.
9. Бреус Ю. В. (2015) *Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах*. Київ. ун-т імені Б. Грінченка. К., 20 с.
10. Васильев В.А. (2008) Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. *Психологический журнал*. М., №4.
11. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440с.
12. Вілюнас В.К. (2003) *Психологічні механізми мотивації людини*. К., 230с.

13. Власова О.І. (2005) *Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія*. К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 308 с.
14. Выготский Л. С. (1994) *Детская психология. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, Т. 4.* 432 с.
15. Гаврилькевич В. К. (2008) Емоційна саморегуляція: систематизація базових понять на підставі їх семантико-етимологічного аналізу. *Актуальні проблеми психології [за ред. акад. С. Д. Максименка]*. К.: Главник, Т. X. Ч. 5. С. 108–115.
16. Гарднер Г. (2007) *Структура разума: теория множественного интеллекта*. М. : Вильямс, 512 с.
17. Гарскова Г. Г. (1999) Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Тезисы науч.-практ. Конференции «Ананьевские чтения»*. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, С. 25-26.
18. Головаха Е.И., Панина Н.В. *Управление эмоциями* [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eq-rating.ru/content/view/130/2>
19. Голубева Е.В. (2006) *О мотивационной сфере современного младшего школьника*. Днепропетровськ, 135 с.
20. Гоулман Д. (2011) *Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. А.П. Исаевой. К. : АСТ: Астрель, 478 с.*
21. Даукша Л.М. Купреева Л.Л. (2010) Развитие эмоционального интеллекта старшеклассников. *Вестник ГрГУ. Сер.3. Филология. Педагогика. Психология. №3*. С. 133-137.
22. Дашкевич О.В. (2005) *Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях. Монография. К.,. 348 с.*
23. Дерев'янку С. П. (2007) Потенціальні можливості складових емоційного інтелекту. *Наука і освіта. № 8-9*. С. 45–48.
24. Дерев'янку С.П. (2007) Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов. *Инновационные образовательные технологии, №1 (9)*. С. 92-95.

25. Житарюк В. І. (2008) Емоційний інтелект як передумова розвитку моральності дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12 : Психологічні науки. № 23 (47).* С. 83–89.
26. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. (2019) Саморегуляція поведінки в нормі і патології. *Психологический журнал. № 2.* С. 121-132.
27. Ильин Е. П. (2002) *Эмоции и чувства.* СПб. : Питер, 420с.
28. Ильин Е.П. (2008) *Мотивация и мотивы.* СПб.: Питер, 1-е издание, 512 с.
29. Калошин В. (2007) Емоційний інтелект: сутність, необхідність, підхід до визначення. *Управління школою. № 33.* С. 2–16.
30. *Клиническая психология: учебник /* Под ред. Б.Д. Карвасарского. К., 2002. 960 с.
31. Кульчицька О. І. (2007) Почуття та емоції в розвитку особистості. *Обдарована дитина. № 1.* С. 3–16.
32. Леонтьев А.Н. (2007) Потребности, мотивы и эмоции. *Психология эмоций / Под ред. Вилюнас В. К.,* С. 257-267.
33. Льошенко О. (2010) Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. Київ: Київський університет. Вип. 2.* С. 49-52.
34. Люсин Д.В. (2011) *Эмоциональная регуляция когнитивных процессов. Учебник для студентов высших учебных заведений /* Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М., С. 333-346.
35. Манойлова М. А. (2004) Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. К., 60 с.
36. Милославська О.В. (2011) *Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів. Монографія. Х.,* 219 с.
37. Москальова В. (2014) Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей. *Психологія і суспільство. № 4 (58).* С. 114–131.

38. Мухина В. С. (2001) *Шестилетний ребенок в школе*. К. : Просвещение, 175 с.
39. *Настольная книга практического психолога* / Сост. С.Т. Посохова, С.Л.Соловей. М.: АСТ: Хранитель; СПб.: Сова, 2008. с. 141-157
40. Носенко Е. Л. (2004) Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство. № 4*. С. 95–109.
41. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. (2000) «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія.. Вип. 6*. С. 3–7.
42. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф., Кутовий К.П. (2011) *Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини*. Д.: Вид-во «Інновація», 178 с.
43. Овсянникова В.В., Люсин Д.В. *Когнитивные характеристики, связанные с переработкой эмоциональной информации* [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eq-rating.ru/content/view/57/2/>
44. Олпорт Г. (2002) *Становление: основные положения психологии личности. Становление личности : избр. труды*. М. : Смысл. С.166– 216.
45. Панкратова А. А. (2010) Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ. *Вопросы психологии. № 2*. С. 111–119.
46. Перри К. (2008) *Прислушайся к внутреннему голосу*. К.: ДНК.. 236с.
47. Петровская Л.А. (2009) *Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг*. М.: Изд-во МГУ, . 216с.
48. Пометун О. І. Пироженко Л. В. (2004) *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. К.: А.С.К.,. 192 с.
49. Рачковская Н.А. (2008) Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 4*. М.: Изд-во МГОУ. С.12-17.
50. Рибалка В. В. (2010) Особистісний підхід у дослідженні інтелекту обдарованої молоді. *Матеріали семінару «Інтелект і особистість» та круглого столу «Структура особистості дитини у віковому вимірі», 27квітня*

2010 р. / Ін-т обдарованої дитини НАПН України. К. : ТОВ «Інфосистеми», 64 с.

51. Робертс Р.Д. Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. (2004) Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. *Психология: Журнал Высшей Школы Экономики*. . Т. 1. № 4. С. 3-24.

52. Рубинштейн С.Л. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 520с.

53. Савенков А. И., Нарикбаева Л.М. (2007) Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. *Одаренный ребенок*. № 6. С. 22-36.

54. Савченко О. Я. (2007) Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися. *Початкова школа*. №8. С. 1-5.

55. Савченко Ю. Ю. (2014) Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №12. С. 12-16.

56. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. (2009) *Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Майера-Сэловея-Карузо*. Институт психологии Российской академии наук. К.,. 250с.

57. Симонов П.В. (2011) *Эмоциональный мозг*. К.: Наука,. 215 с.

58. Собченко О.М. (2010) Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*, № 4,. С.84-87.

59. Суворова Н. (2000) Интерактивное обучение : новые подходы. Н.Суворова. *Учитель*. № 1. С. 64–66.

60. Сухомлинський В. О. (1977) *Серце віддаю дітям. Вибрані твори* : у 5 т. К. : Радянська школа, Т. 3. С. 5–279.

61. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. (1999) Феноменология эмоциональных явлений. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. № 2. С.3-14.

62. Філіппова І. (2007) Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації *Соціальна психологія*. № 4. С. 68-79.

63. Філіппова І.Ю. (2007) Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Соціальна психологія. № 4. С. 68-79.*
64. Хеккаузен Х. (2003) *Мотивация и деятельность. 2-е изд. М.: Смысл, 860 с.*
65. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. (2009) Культура, эмоции и психическое здоровье. *Вопр. психол. № 2. С. 61–74.*
66. Цукерман Г. А. (2013) Условия развития рефлексии у шестилеток. *Вопросы психологии. № 2. С. 39-46.*
67. Чеботарь А.И. (1999) Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека. *Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія. Вип. 4. С. 129-134.*
68. Четверик-Бурчак А. Г. (2013) Емоційний інтелект як чинник успішності вирішення головних життєвих завдань. *Психолінгвістика. Вип.14. С. 163–184.*
69. Шмаргун В. М. (2008) Структурна організація інтелекту та її динаміка на етапі молодшого шкільного та підліткового віку. *Практична психологія та соціальна робота. № 9. С. 17-21.*
70. Шпак М. М. (2017) Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів у контексті освітнього середовища. *Психологічна освіта в Україні : традиції, сучасність та перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Київ, 21–22 квітня 2017 р.) / За ред. І. В. Данилюка. К. : Логос, С. 304–306.*
71. Шпак М. М. (2011) Теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка; ред. кол.: В. І.Судаков (та ін.). К.: Логос., Т. 1. С.192-199.*
72. Эльконин Д. Б. (1999) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии. № 4. С. 6-20.*
73. Юркевич В.С. (2015) Проблема эмоционального интеллекта. *Вестник практической психологии образования. № 3 (4). С. 4 10.*

74. Якиманская И. С. (1996) *Личностно-ориентировано обучение в современной школе*. М. : Сентябрь, 95 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкети для виявлення стану розвитку емоційного інтелекту молодших школярів шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи

Шановний вчителю! Дякуємо, що погодилися взяти участь у нашому опитуванні. Відповідаючи на запитання, Ви можете допомогти у вирішенні деяких питань нашого педагогічного дослідження. Маємо надію, що поділитесь з нами своїми знаннями і практичним досвідом. Висновки та узагальнення, зроблені за результатами анкетування будуть мати важливе наукове значення.

Відповідаючи на окремі запитання анкети, вам необхідно вибрати ваш варіант відповіді з поданих. Є також запитання, відповіді на які необхідно сформулювати самостійно та записати у спеціально відведених рядках. Просимо звернути увагу, що деякі питання вимагають декілька відповідей.

Анкета анонімна.

1. Як ви вважаєте, чи можливо на уроці досягти високого рівня пізнавальної активності кожного учня без виключення?

- можливо
- не можливо

2. Чи можливо, на вашу думку, залучити до активної сумісної роботи усіх учнів класу, без виключення?

- можливо
- не можливо

3. Що ви вкладаєте в сутність категорії «емоційний інтелект молодшого школяра»?

4. Чи потрібно, на вашу думку, створювати на уроці умови, за яких у кожної дитини виникає необхідність висловити свою точку зору щодо проблеми, яка обговорюється?

- це заважає дотримуватися чіткої структури уроку
- це відволікає учнів
- на деяких уроках це доцільно робити, але за браком часу та через велику наповненість класів, висловитися матиме змогу лише невелика кількість учнів
- це необхідно робити майже на усіх уроках
- інше

5. Як саме можна зацікавити дитину навчальним матеріалом? Чи можна задовольнити на уроці бажання кожного учня висловити власну думку враховуючи його настрій та емоції ?

- так

Як саме? Поділіться з нами своїми міркуваннями:

- ні
- інше

6. Які види педагогічної взаємодії, на Вашу думку, доцільні на уроці?
(можна обрати декілька варіантів)

Методика вивчення сприйняття дітьми графічного зображення емоцій

Проводиться індивідуально. Учням пропонуються картки з графічним зображенням радості, горя, страху, гніву, здивування.

Пред'являють їх по одній з питанням: «Який емоційний стан у зображеній людини?»



Відповіді дітей записують в таблицю Б.1:

Таблиця Б.1

Прізвище, ім'я учня	Радість	Сум	Страх	Гнів	Подив

Релаксаційні вправи для молодших школярів

Релаксаційні вправи найкраще проводити під спокійну музику. Регулярне виконання цих вправ робить дитину більш спокійною, врівноваженою, а також дозволяє дитині краще зрозуміти свої почуття. В результаті дитина володіє собою, контролює свої деструктивні емоції і дії. Релаксаційні вправи дозволяють дитині опанувати навички саморегуляції та зберегти більш рівний емоційний стан.

Вправа «Муха»

Мета: зняти напруження з м'язів обличчя.

Нехай дитина зручно сяде: руки вільно лежать на колінах, плечі та голова опущені, очі заплющені. Та уявіть собі, що на її обличчя намагається сісти муха. Вона сідає їй то на ніс, то на ротик, то на лоб, то на очі. Завдання дитини — не розплющуючи очей, відігнати набридливу комаху.

Вправа «Лимон»

Мета: досягти стану спокою.

Сядьте зручно: руки вільно розмістіть на колінах (долонями вгору), плечі та голова опущені, очі заплющені. Уявіть собі, що у Вас у правій руці — лимон. Починайте повільно його стискати до тих пір, поки не відчуєте, що «вичавили увесь сік». Розслабтеся. Запам'ятайте свої відчуття. Тепер уявіть, що лимон знаходиться у вашій лівій руці. Повторіть вправу. Знову розслабтеся і запам'ятайте свої відчуття. Після цього виконайте вправу одночасно обома руками. Розслабтеся. Насолодіться станом спокою.

Вправа «Бурулька»

Мета: досягти оптимального емоційного стану.

Станьте, заплюште очі, руки підніміть угору. Уявіть, що Ви — бурулька. Напружте усі м'язи Вашого тіла. Запам'ятайте це відчуття. Необхідно завмерти у цій позі на 1-2 хвилини. Потім уявіть, що під дією сонячного тепла Ви починаєте поволі танути, розслаблюючи поступово кисті рук, потім — м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг тощо. Запам'ятайте свої відчуття у стані

розслаблення. Виконуйте вправу доти, доки не досягнете оптимального емоційного стану. Цю вправу також можна виконувати, лежачи на підлозі.

Вправа «Повітряна кулька»

Станьте, заплющте очі, руки підніміть угору, наберіть повітря у легені. Уявіть, що Ви — велика повітряна куля, що наповнена повітрям. Постійте у такій позі 1—2 хвилини, напружуючи усі м'язи тіла. Потім уявіть, що у кульці з'явилася невеличка дірочка. Повільно починайте випускати повітря, одночасно розслаблюючи м'язи тіла: кисті рук, потім — м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг тощо. Запам'ятайте свої відчуття у стані розслаблення. Виконуйте вправу доти, доки не досягнете оптимального емоційного стану.

І, нарешті, під час сильного нервово-психічного напруження Ви можете виконати 20—30 присідань або 15—20 стрибків на місці. Це дозволить позбутися напруги, що виникла. Даний метод зняття психоемоційної напруги широко використовується спортсменами, артистами перед відповідальними виступами тощо.