

Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет
кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти

Допущено до захисту

Завідувачка кафедри

 Катерина ПЕТРОВСЬКА
«22» квітня 2026

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ
АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота бакалавра

Виконавець: здобувачка першого
рівня вищої освіти, групи 405СР-з
Галузь знань 23 Соціальна робота
Спеціальність 231 Соціальна робота
Освітньо-професійна програма:
Соціальна робота та практична
психологія

Анастасія ПИСЬМЕННА

Науковий керівник:

ас. Алла МЕЛЬНИЧУК

Рецензент:

ст. викладач Наталія МАЦЕЙКО

	2
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	8
1.1 Емоційний інтелект як чинник соціалізації особистості: психолого-педагогічний аспект	8
1.2 Особливості емоційної сфери та проблеми адаптації дітей молодшого шкільного віку	13
1.3 Методи соціально-педагогічної діяльності з розвитку емоційної компетентності в умовах НУШ	16
Висновки до розділу 1	21
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСОБУ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ	24
2.1 Діагностика рівня сформованості емоційного інтелекту та соціальної адаптованості першокласників	24
2.2. Реалізація програми соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій» та аналіз результатів дослідження	30
2.3. Методичні рекомендації педагогам та батькам щодо розвитку емоційної сфери дітей	40
Висновки до розділу 2	46
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	52
ДОДАТКИ	56

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що характеризується кардинальними змінами в усіх сферах життя, особливої ваги набуває проблема виховання гармонійної, соціально активної та емоційно стійкої особистості. Реформування системи освіти в Україні, зокрема впровадження Концепції «Нова українська школа», затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України, визначило нові пріоритети навчально-виховного процесу. Відповідно до Закону України «Про освіту» [1] та Державного стандарту початкової освіти [2], школа має стати не лише середовищем здобуття академічних знань, а й простором для успішної соціалізації дитини, її інтеграції в соціум та формування навичок ефективної взаємодії.

Початок шкільного навчання є одним із найбільш переломних моментів у житті дитини 6–7 років. Цей період пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку, появою нових обов'язків, розширенням кола спілкування та необхідністю підпорядковувати свою поведінку шкільним правилам. Процес входження дитини в новий колектив — соціальна адаптація — часто супроводжується значними труднощами: зростанням рівня тривожності, конфліктністю, невпевненістю у собі або проявами агресії. Як свідчить педагогічна практика, сучасні першокласники, маючи достатній рівень інтелектуального розвитку, часто демонструють емоційну незрілість, нездатність розуміти почуття інших та керувати власними емоційними реакціями, що стає головною перешкодою для їх комфортного перебування в школі.

У цьому контексті ключового значення набуває розвиток емоційного інтелекту (EQ) — здатності усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції оточуючих. Емоційний інтелект виступає тим фундаментом, який забезпечує ефективну комунікацію, сприяє попередженню булінгу та є запорукою психологічного здоров'я молодших школярів.

Проблематика емоційного інтелекту знайшла відображення в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні основи розуміння цього феномену заклали Д. Гоулман, Дж. Майєр, П. Саловей. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку досліджували О. Войтовська, І. Лапченко, М. Шпак. Питанням соціалізації та адаптації учнів присвячено роботи О. Матвієнко, М. Химич та ін. Водночас, незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми, питання використання потенціалу емоційного інтелекту саме як засобу соціальної адаптації в умовах Нової української школи залишається недостатньо розробленим на практичному рівні, що й зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Розвиток емоційного інтелекту як засіб соціальної адаптації здобувачів початкової освіти в процесі навчання»..**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи факультету дошкільної соціальної та спеціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету. Тема дослідження узгоджується з пріоритетними напрямками розвитку освітньої галузі, визначеними у Державному стандарті початкової освіти щодо формування соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей.

Об'єкт дослідження – процес соціальної адаптації здобувачів початкової освіти в умовах закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи розвитку емоційного інтелекту як чинника успішної соціальної адаптації молодших школярів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності програми соціально-педагогічної діяльності з розвитку емоційного інтелекту, спрямованої на покращення адаптації учнів перших класів до шкільного навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що процес соціальної адаптації першокласників проходитиме успішніше та безболісніше за умови цілеспрямованого впровадження в освітній процес системи занять із

розвитку емоційного інтелекту, яка включатиме: навчання дітей розпізнаванню емоцій (когнітивний компонент), розвиток емпатії та навичок безконфліктного спілкування (емоційний компонент), а також формування вмінь емоційної саморегуляції (поведінковий компонент).

Відповідно до мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та розкрити сутність понять «емоційний інтелект», «соціальна адаптація» та «дезадаптація» в контексті молодшого шкільного віку [3; 11; 28].

2. Визначити вікові особливості емоційної сфери дітей 6–7 років та з'ясувати роль емоційної компетентності в процесі входження дитини в шкільний колектив [6; 28].

3. Підібрати діагностичний інструментарій та провести констатувальне дослідження рівня сформованості емоційного інтелекту та соціальної адаптованості здобувачів початкової освіти.

4. Обґрунтувати, розробити та впровадити програму соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій», насичену ігровими та арт-терапевтичними методами [12; 21; 27].

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої програми та здійснити порівняльний аналіз результатів.

6. Розробити методичні рекомендації для вчителів початкових класів та батьків щодо створення сприятливого емоційного середовища для адаптації дітей.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

1. *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової, методичної та психологічної літератури для з'ясування стану розробленості проблеми та визначення понятійно-категоріального апарату дослідження;

2. *емпіричні*: педагогічне спостереження за поведінкою учнів у навчальній та позаурочній діяльності; анкетування та бесіди з вчителями; діагностичні методики (методика «Емоційні обличчя» Н. Я. Семаго,

проективна методика «Будинок–Дерево–Людина» Дж. Бука, методика «Кактус» М. А. Панфілової, карта спостереження Д. Скотта); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи);

3. *статистичні*: методи математичної обробки даних, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, графічне представлення даних для підтвердження вірогідності отриманих висновків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- уточнено зміст поняття «соціальна адаптація» через призму емоційної компетентності дитини;
- набула подальшого розвитку методика використання візуальних засобів рефлексії (картки-смайли, «емоційний світлофор» див. Додаток В) та елементів ізотерапії в груповій соціально-педагогічній роботі з першокласниками;
- обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють успішній адаптації учнів (створення безпечного емоційного простору, розвиток емоційного словника, фасилітативна позиція педагога).

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено та апробовано комплексну програму соціально-педагогічної діяльності «Я і світ емоцій», що складається з трьох блоків (когнітивного, експресивного, регулятивного). Підготовлено методичні рекомендації для освітян та батьків. Матеріали дослідження, зокрема діагностичний комплекс та конспекти занять, можуть бути використані вчителями початкових класів, соціальними педагогами, шкільними психологами та вихователями груп подовженого дня для профілактики шкільної дезадаптації.

Дослідно-експериментальна база. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі 1-го класу Новомиколаївського ліцею Сурсько-Литовської сільської ради Дніпровського району Дніпропетровської області. У дослідженні взяли участь здобувачі початкової освіти (8 учнів), яких було розподілено на експериментальну та контрольну групи.

Структура та обсяг роботи. Дипломна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних літературних джерел (налічує 32 позиції) та додатків. Роботу викладено на 62 сторінках, основного тексту – 48 сторінок. Основний текст роботи містить 2 таблиці та 3 діаграми.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1 Емоційний інтелект як чинник соціалізації особистості: психолого-педагогічний аспект

Кардинальні трансформації в освітньому просторі України, зумовлені реалізацією Концепції «Нова українська школа», вимагають докорінного переосмислення підходів до формування особистості молодшого школяра. Відповідно до Закону України «Про освіту» [1] та Державного стандарту початкової освіти [2], ключовим орієнтиром сучасної школи стає не лише накопичення академічних знань, а й успішна соціалізація дитини — складний і багатогранний процес її входження в соціальне середовище, засвоєння соціального досвіду, норм і цінностей, а також активного відтворення системи соціальних зв'язків.

Успішність цього процесу безпосередньо залежить від здатності дитини до соціальної адаптації – активного пристосування до умов нового соціального середовища (шкільного колективу), узгодження власних потреб із вимогами оточення та налагодження ефективної взаємодії з однолітками й педагогами. Аналіз сучасного наукового дискурсу (О. Савченко, О. Пометун) переконливо свідчить, що фундаментом успішної адаптації та психічного здоров'я особистості є розвинені «м'які навички» (soft skills), серед яких пріоритетне і системоутворювальне місце посідає емоційний інтелект (EI).

Варто зазначити, що проблематика емоційного інтелекту пройшла складний шлях становлення: від розгляду емоцій як «завади» раціональному мисленню до визнання їхньої ролі як потужного ресурсу соціальної адаптації. Історично концепт емоційного інтелекту (EQ) виник як альтернатива традиційному розумінню інтелекту (IQ). Вчені Дж. Майер та П. Саловей, які вперше ввели цей термін у науковий обіг, визначили його як здатність

відстежувати власні і чужі почуття та емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування мислення і дій. Пізніше Д. Гоулман у своїй фундаментальній праці [7] довів, що життєвий успіх особистості лише на 20% залежить від когнітивних здібностей, тоді як 80% визначається саме емоційною компетентністю — вмінням будувати стосунки та взаємодіяти з соціумом. Для соціальної педагогіки це твердження є засадничим, оскільки воно зміщує акцент освітнього процесу з «навчання предметів» на «навчання життя в колективі».

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «емоційний інтелект» трактується неоднозначно, проте в контексті соціальної роботи воно набуває особливого змісту. У широкому сенсі, як зазначають Г. Брославська та Т. Дригач, емоційний інтелект — це здатність людини ефективно орієнтуватися в емоційній сфері людського життя: узгоджувати свої емоційні стани з вимогами діяльності, розуміти підтекст міжособистісних стосунків та використовувати емоційну інформацію для прийняття конструктивних рішень [3, с. 7]. Дослідниці наголошують, що для учнів початкових класів розвиток ЕІ є критично важливим, оскільки саме в цьому віці закладаються основи соціальної взаємодії. Дитина, яка не вміє "читати" емоційний контекст ситуації, ризикує опинитися в соціальній ізоляції, що може призвести до формування стійкого комплексу неповноцінності.

Вагомий внесок у розуміння природи цього феномену зробила О. Войтовська. Вона підкреслює, що емоційний інтелект не слід ототожнювати з емоційністю (здатністю бурхливо реагувати). Навпаки, високий ЕІ передбачає гармонійне поєднання афекту (емоцій) та інтелекту (раціо). Авторка стверджує, що ЕІ — це динамічна особистісна структура, яка формується протягом життя і піддається цілеспрямованому педагогічному впливу [6, с. 34]. Це положення є надзвичайно оптимістичним для соціально-педагогічної роботи, адже воно доводить доцільність та ефективність проведення спеціальних корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування

соціальної компетентності, навіть з тими дітьми, які мають труднощі у спілкуванні.

Для глибшого розуміння механізмів впливу емоційного інтелекту на соціальну адаптацію доцільно звернутися до структури емоційної компетентності, яку пропонує С. Забаровська [11, с. 51–52]. Вона виділяє чотири базові компоненти, кожен з яких відіграє критичну роль у соціалізації школяра:

1. Самосвідомість (інтераперсональний інтелект)

Це база емоційного розвитку. Вона включає здатність дитини розпізнавати власні емоції в момент їх виникнення («Я відчуваю страх», «Я роздратований», «Мені соромно»). У контексті адаптації до школи це дозволяє дитині зрозуміти причину свого дискомфорту та вчасно сигналізувати про це дорослим, замість того щоб замикатися в собі або реагувати психосоматичними розладами (болі в животі, головний біль перед уроками).

2. Саморегуляція (управління собою)

Це не придушення емоцій, а вміння виражати їх у соціально прийнятній формі. Для молодшого школяра це означає здатність вгамувати гнів, не вдарити кривдника, подолати хвилювання перед відповіддю біля дошки, стримати сміх у невідповідний момент. Відсутність навичок саморегуляції є найчастішою причиною шкільних конфліктів, порушень дисципліни та скарг вчителів, що вимагає негайного втручання соціального педагога.

3. Соціальна чутливість (емпатія)

Здатність налаштовуватися на емоційну хвилю іншої людини, розпізнавати емоції за мімікою, жестами, інтонацією. Це вміння подивитися на ситуацію очима однокласника ("Йому боляче, тому він плаче"). Емпатія виступає головним запобіжником булінгу, жорстокості та байдужості в дитячому середовищі. Соціально адаптована дитина — це, насамперед, емпатійна дитина.

4. Управління стосунками (інтерперсональний інтелект)

Це вершина розвитку ЕІ, що проявляється у вмінні ефективно комунікувати, працювати в команді, вирішувати конфлікти та лідирувати. Саме цей компонент забезпечує дитині високий соціометричний статус у класі та відчуття приналежності до групи («Мене приймають», «Зі мною хочуть грати») [11, с. 51–52].

Важливий соціальний аспект проблеми висвітлює О. Краснік у своїй праці «Володар емоцій». Дослідниця звертає увагу на поширене серед сучасних дітей явище *алекситимії* – нездатності людини вербалізувати (назвати словами) свої почуття. Молодші школярі, занурені у віртуальний світ гаджетів, часто мають вкрай бідний емоційний словник. Вони можуть охарактеризувати свій стан лише категоріями «мені погано» або «мені добре», але не розрізняють відтінків (тривога, смуток, розчарування, натхнення). Це створює серйозні комунікативні бар'єри: дитина не може пояснити вчителю чи батькам, що її турбує, і змушена виражати свій стан через деструктивну поведінку. Тому О. Краснік наполягає, що першим етапом соціально-педагогічної роботи має бути «азбука емоцій» — навчання дітей правильних назв для їхніх внутрішніх станів [12, с. 44].

Окремої уваги заслуговує взаємозв'язок емоційного інтелекту та академічної успішності, що є важливим показником шкільної адаптації. Дослідники С. Січкара та І. Денисюк доводять, що емоції виступають потужним каталізатором пізнавальних процесів. Позитивні емоції (інтерес, радість відкриття, здивування) покращують запам'ятовування, концентрацію уваги та працездатність, тоді як негативні стани (страх помилки, тривожність, сором) блокують когнітивні функції мозку, роблячи навчання неефективним [26, с. 128]. З погляду соціальної роботи це означає, що дитина з низьким ЕІ потрапляє у "замкнене коло дезадаптації": емоційні проблеми заважають навчанню, низькі оцінки знижують самооцінку та викликають критику дорослих, а це, в свою чергу, погіршує стосунки з однокласниками та призводить до повної втрати навчальної мотивації.

У контексті забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, про що пишуть О. Матвієнко та М. Химич, розвинений емоційний інтелект розглядається як дієва **профілактика віктимної поведінки**. Дитина, яка розуміє почуття інших (має розвинену емпатію), значно рідше проявляє агресію, а дитина, яка вміє керувати своїми емоціями та впевнено заявляти про свої кордони, менш вразлива до провокацій, маніпуляцій та цькування з боку однолітків [15, с. 79]. Таким чином, розвиток ЕІ є ключовим інструментом створення безпечного, комфортного та інклюзивного психологічного клімату в класі.

О. Єресько розглядає проблему в площині професійної майстерності педагога. Автор слушно зазначає, що розвивати емоційний інтелект учнів може лише той педагог, який сам володіє високим рівнем емоційної культури [9, с. 52]. Це ставить перед соціально-психологічною службою школи завдання не лише працювати з дітьми, а й проводити просвітницьку роботу з вчителями, навчаючи їх методам емоційної підтримки учнів та ненасильницького спілкування.

Науковці Н. Одарчук та І. Хмельова у своїх дослідженнях вказують на необхідність врахування індивідуальних та гендерних відмінностей у проявах емоційного інтелекту. Вони зазначають, що ігрова діяльність є найбільш природним середовищем для розвитку емоційної сфери дитини 6–7 років, оскільки гра дозволяє «прожити» різні емоційні стани, соціальні ролі та моделі поведінки у безпечних умовах [20, с. 69]. Це твердження є методологічним підґрунтям для вибору ігрових методів як основного інструментарію нашої експериментальної програми.

Отже, узагальнюючи теоретичний аналіз, ми можемо визначити **емоційний інтелект як чинник соціалізації** – це інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність інтелектуальних та емоційних процесів і проявляється у здатності дитини адекватно сприймати соціальну реальність, ідентифікувати власні емоції та емоції оточуючих, проявляти емпатію та свідомо регулювати свою поведінку відповідно до соціальних норм і правил.

Саме гармонійний розвиток когнітивного (розуміння), емоційного (співпереживання) та поведінкового (регуляція) компонентів ЕІ виступає запорукою успішної адаптації першокласника до умов шкільного навчання та його подальшої самореалізації в суспільстві.

1.2. Особливості емоційної сфери та проблеми адаптації дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік (6–10 років) визнано психологами та соціальними педагогами сензитивним періодом для формування емоційної сфери особистості, що стає підґрунтям для успішної соціалізації. Вступ дитини до школи знаменує собою кардинальну зміну *соціальної ситуації розвитку*: змінюється звичний уклад життя, з'являються нові обов'язки, розширюється коло спілкування, а головне — відбувається зміна провідного виду діяльності з ігрової на навчальну. Цей перехід є серйозним випробуванням для адаптаційних механізмів дитини, адже школа ставить перед нею нові вимоги до самоорганізації та емоційної стійкості.

Як зазначають дослідники, для шестирічних першокласників цей перехід не є миттєвим; вони перебувають на складному етапі, який у віковій психології отримав назву *«криза 7 років»*. У працях О. Войтовської цей період характеризується як час втрати дитячої безпосередності. Якщо дошкільник поводить себе так, як відчуває («хочу — роблю»), то молодший школяр починає вчитися діяти згідно з соціальними правилами («треба»). Між бажанням і дією з'являється інтелектуальний момент — усвідомлення. Л. Виготський називав це «узагальненням переживань»: дитина починає розуміти, що саме вона відчуває, і це стає початком формування емоційного інтелекту [6, с. 35]. З погляду соціальної адаптації, ця криза має позитивне значення, оскільки дитина вчиться стримувати ситуативні імпульси заради соціальної взаємодії, проте цей процес часто супроводжується внутрішнім напруженням та вередуванням.

Однією з головних проблем адаптації є *емоційна лабільність* першокласників, на яку вказує І. Сухопара [28, с. 226]. Нервова система дітей 6–7 років характеризується тим, що процеси збудження переважають над процесами гальмування. Це проявляється у швидкій зміні настрою під впливом ситуативних факторів: радість може миттєво змінитися сльозами через незначну невдачу (наприклад, криво написану літеру або зауваження вчителя). У соціальному контексті класу така нестабільність може призводити до дезорганізації уроку та конфліктів з однолітками. Дитині важко «всидіти» в емоційних рамках шкільної дисципліни, що вимагає від учителя та соціального педагога використання спеціальних релаксаційних вправ та «хвилинок емоційного розвантаження».

О. Краснік у своїх дослідженнях вказує на те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток *соціальних емоцій*. Якщо раніше емоції дитини були спрямовані переважно на задоволення власних біологічних та ігрових потреб, то в школі формуються почуття відповідальності, обов'язку, провини, сорому, а також емпатії до групи. Проте цей процес є складним і нерівномірним. Першокласники часто ще демонструють егоцентричну позицію і не вміють розрізняти відтінки емоцій інших людей, орієнтуючись лише на прості маркери (посмішка — добре, насуплені брови — погано). Відсутність навичок децентрації (вміння стати на позицію іншого) може призводити до непорозумінь, образ та навіть проявів булінгу в дитячому колективі [12, с. 50].

Критично важливим аспектом адаптації, який виділяє Г. Мельник, є поява нових для дитини *шкільних страхів* та специфічної тривожності. Домінантними переживаннями для багатьох першокласників стають «страх не відповідати очікуванням дорослих», «страх зробити помилку публічно», «страх вчителя». Високий рівень шкільної тривожності блокує не лише пізнавальну активність (дитина «затискається», боїться підняти руку, навіть якщо знає відповідь), а й соціальну ініціативу [16, с. 110]. Тривожна дитина уникає контактів, на перервах тримається осторонь, що значно ускладнює її

інтеграцію в класний колектив. Саме тому своєчасна діагностика емоційного стану (через малюнкові методики або кольорові картки) на початку навчання є обов'язковим елементом соціально-педагогічного супроводу.

І. Лапченко звертає увагу на *гендерні особливості* прояву емоцій та адаптації у цьому віці, що має враховуватися в соціально-виховній роботі. Хлопчики частіше схильні приховувати «слабкі» емоції (смуток, страх, невпевненість), трансформуючи їх у агресію або рухову розгальмованість, оскільки соціум часто нав'язує їм стереотип «чоловіки не плачуть». Дівчатка ж, як правило, більш відкриті у вербальному вираженні почуттів, мають багатший емоційний словник і легше звертаються по допомогу. Педагог має враховувати ці відмінності, створюючи безпечний простір, де кожна дитина, незалежно від статі, має право на екологічне проживання будь-якої емоції [14, с. 90].

Ще однією віковою особливістю, яку описують Н. Одарчук та І. Хмельова, є недостатній розвиток *довільної регуляції емоцій*. Молодшому школяру ще фізіологічно важко керувати своїми станами виключно зусиллям волі («Я повинен заспокоїтися»). Він потребує зовнішніх опор та інструментів саморегуляції. Такими інструментами соціальної адаптації можуть виступати матеріальні об'єкти (картки-смайли, «куточок тиші», іграшка-антистрес) або соціальні ритуали (ранкове коло, правила класу). Дослідники наголошують, що наочність у роботі з емоціями для дітей 6–7 років є обов'язковою, оскільки їхнє мислення все ще залишається наочно-образним [20, с. 71].

Крім того, у цьому віці активно формується *самооцінка*, яка напрямку залежить від успішності в навчанні та оцінки значущих дорослих (вчителя, батьків). Як зазначають дослідники [19], емоційне благополуччя учня визначається тим, наскільки успішним і прийнятим він себе відчуває в референтній групі. Ситуація постійного неуспіху або соціального відторгнення може призвести до формування стійкого комплексу неповноцінності, що є ознакою глибокої шкільної дезадаптації.

М. Шпак вказує на феномен *«емоційного зараження»* у дитячих колективах, що є важливим фактором групової динаміки. Настрій одного учня (істерика, нестримний сміх, паніка) миттєво передається іншим. Це пов'язано з недостатньою сформованістю меж власного «Я» та високою сугестивністю першокласників. Вчителю та соціальному педагогу важливо вміти керувати загальним емоційним фоном класу, використовуючи прийоми переключення уваги та емоційного налаштування, щоб запобігати деструктивним груповим процесам [31, с. 190].

Окремо варто зазначити роль *гри*, яка, за словами І. Присяжнюк, хоч і поступається місцем навчанню, але залишається потужним засобом емоційного розвитку та соціальної адаптації. Саме в грі дитина моделює соціальні стосунки, програє травматичні ситуації, вчиться домовлятися та вирішувати конфлікти. «Вигнання» гри зі школи на користь суто академічного навчання є педагогічною помилкою, яка гальмує розвиток емоційного інтелекту. Сучасний урок у 1 класі має бути насичений ігровими елементами, спрямованими на згуртування колективу [21, с. 80].

Таким чином, аналіз вікових особливостей (криза 7 років, емоційна лабільність, формування соціальних емоцій, вразливість самооцінки) дозволяє зробити висновок: діти молодшого шкільного віку об'єктивно потребують спеціальної соціально-педагогічної підтримки. Успішна адаптація неможлива без цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, який виступає буфером проти стресу та інструментом побудови конструктивних взаємин у новому соціальному середовищі. Це обґрунтовує необхідність впровадження програми, що поєднує когнітивні, ігрові та рефлексивні методи роботи, опис яких буде подано у наступному підрозділі.

1.3 Методи та засоби соціально-педагогічної діяльності з розвитку емоційної компетентності в умовах НУШ

Ефективність процесу соціальної адаптації та розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) здобувачів початкової освіти значною мірою детермінується вибором методичного інструментарію, який має відповідати не лише психофізіологічним особливостям дітей 6–7 років, а й сучасним вимогам освітнього середовища. Якщо традиційна педагогіка фокусувалася переважно на вербальних методах впливу (бесіда, розповідь, переконання), то в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» пріоритет надається інтерактивним, діяльнісним та тренінговим технологіям. Як зазначають О. Матвієнко та М. Химич, соціально-емоційна компетентність не може бути сформована через механічне заучування правил поведінки; вона формується виключно через проживання (переживання) емоційного досвіду в безпечному соціальному середовищі [15, с. 76].

У соціально-педагогічній діяльності з молодшими школярами доцільно використовувати комплексний підхід, що поєднує методи навчання, виховання та психокорекції. Узагальнення передового педагогічного досвіду та аналіз наукових джерел (О. Коваленко, В. Волошина, І. Сухопара) дозволяє класифікувати методи розвитку емоційної сфери та соціальної адаптації на кілька базових груп: ігрові технології, арт-терапевтичні засоби, комунікативні методики та рефлексивні практики.

1. Ігрові технології як провідний засіб соціалізації. Враховуючи, що для першокласників гра залишається природною формою пізнання світу і взаємодії з ним, вона виступає найефективнішим «тренажером» соціальних та емоційних навичок. І. Сухопара стверджує, що дидактична та рольова гра виконує потужну терапевтичну функцію: вона знімає бар'єр страху перед помилкою, знижує шкільну тривожність і дозволяє дитині експериментувати з різними моделями поведінки, не боячись реальних негативних наслідків [27, с. 98].

У соціально-педагогічній роботі доцільно виокремити такі **види ігор**:

- **Ігри на ідентифікацію емоцій (когнітивні ігри).** О. Краснік наголошує на важливості використання наочності, зокрема карток із зображенням

міміки та пантоміміки. Такі вправи, як «Емоційне лото», «Знайди пару», «Вгадай настрій», спрямовані на розвиток когнітивного компонента ЕІ. Дитина вчиться співвідносити візуальний образ (насуплені брови, стиснуті губи) з вербальною назвою емоції («гнів», «образа»). Це є дієвою профілактикою алекситимії та конфліктів, що виникають через неправильну інтерпретацію намірів іншого [12, с. 55].

- **Ігри-пантоміми та психогімнастика («Дзеркало», «Театр емоцій»).** Вони розвивають невербальну виразність і тілесну усвідомленість. Коли дитина намагається тілом і обличчям показати «радість», «здивування» або «сором», вона покращує психомоторний зв'язок і вчиться краще розуміти мову тіла інших людей («body language»), що є критично важливим для соціальної комунікації [9, с. 113].
- **Сюжетно-рольові ігри з соціальним змістом.** Це моделювання реальних життєвих ситуацій (наприклад, «Примирення друзів», «В магазині», «День народження»). У таких іграх діти вчаться домовлятися, поступатися, відстоювати свою думку соціально прийнятним способом і виходити з конфліктів.

2. Арт-терапевтичні методи (ізотерапія та кольоротерапія).

Малювання є одним із найбільш екологічних методів роботи з емоціями молодших школярів у практиці соціального педагога. С. Вірста зазначає, що малюнок є проекцією внутрішнього світу дитини, способом «винести» приховані переживання назовні та безпечно їх відреагувати [5, с. 165]. Це особливо актуально для роботи з агресією, страхами та тривожністю, які соціально неприйнятно виражати відкрито. Серед найдієвіших технік можна виділити:

- **Спонтанне малювання.** Вправи на кшталт «Намалюй свій настрій», «Музика кольору» дозволяють дитині вивільнити актуальну емоційну напругу. Це особливо важливо для інтровертованих дітей, яким важко говорити про свої проблеми вголос.

- **Тематичне трансформуюче малювання.** Це техніка корекції негативних станів. Дитині пропонують намалювати свій страх або гнів, а потім змінити малюнок так, щоб він став нестрашним або смішним (наприклад, домалювати «страху» повітряні кульки або посадити «злого пса» в клітку). Це дає дитині відчуття контролю над своїми емоціями [6, с. 24].
- **Кольоротерапія.** Використання кольору як індикатора емоційного стану. Вчитель може використовувати методику «Кольоровий портрет дня», де учні обирають колір, що відповідає їхньому самопочуттю (червоний — активність/агресія, синій — спокій/смуток, жовтий — радість, чорний — протест). Це допомагає педагогу швидко діагностувати емоційний фон класу без проведення складних тестувань.

3. Методи емоційної рефлексії та саморегуляції. Розвиток самосвідомості неможливий без навички рефлексії — вміння дитини зупинитися, поглянути на себе з боку і запитати: «Що я зараз відчуваю?». В. Чайка та інші дослідники підкреслюють, що в НУШ рефлексія є обов'язковим етапом кожного уроку та виховного заходу [19, с. 235]. До інструментарію рефлексії належать:

- **Візуальні шкали («Емоційний барометр», «Світлофор», «Екран настрою»).** Оскільки мислення першокласників наочно-образне, їм важко оцінити свій стан абстрактними поняттями. Використання карток-смайлів (веселий, нейтральний, сумний) або прищіпок, які кріпляться на відповідний сектор «кола настрою», дозволяє матеріалізувати почуття. Це привчає дитину до постійного моніторингу свого стану.
- **Соціальні ритуали («Ранкове коло»).** Це технологія створення класної спільноти, де кожна дитина має право голосу і почута іншими. Обмін новинами, компліментами та озвучення настрою на початку дня формує атмосферу прийняття та психологічної безпеки, що є базовою умовою для розкриття емоційного потенціалу учнів [24, с. 8].

4. Наративні методи (казкотерапія та сторітелінг). А. Порошук та інші фахівці вказують на потужний соціалізуючий потенціал казки. Через ідентифікацію з героєм дитина проживає складні життєві ситуації, не травмуючи власну психіку. Обговорення вчинків персонажів («Чому зайчик злякався?», «Що відчула лисичка, коли її прогнали?», «Як можна було вчинити інакше?») є чудовим тренажером емпатії та морального вибору. Соціальний педагог може використовувати спеціальні психотерапевтичні казки або моделювати історії разом з дітьми, де герої вчаться керувати своїм гнівом, долати сором'язливість чи знаходити друзів [15, с. 89].

5. Інтеграція емоційного компонента в навчальні предмети. Г. Мельник та інші дослідники наголошують, що розвиток ЕІ не повинен обмежуватися лише виховними годинами чи тренінгами. Емоційний компонент має наскрізно пронизувати весь освітній процес. На уроках читання — через глибокий аналіз почуттів та мотивів героїв; на уроках мови — через збагачення словника епітетами до емоційних станів; на уроках мистецтва — через сприймання настрою музичних творів чи картин [16, с. 109]. Такий підхід забезпечує цілісність впливу на особистість учня.

6. Особистість педагога як метод виховання. Надзвичайно важливим аспектом, на який звертають увагу Н. Одарчук та І. Хмельова, є рольова модель вчителя. Педагог виступає для молодших школярів еталоном емоційної поведінки. Якщо вчитель вміє екологічно виражати свої почуття, визнавати помилки («Я зараз засмучена, бо в класі галасливо»), демонструє спокій, витримку та емпатію, діти несвідомо копіюють ці патерни поведінки. Авторитарний стиль спілкування, заборона на вираження емоцій («Не плач!», «Припини сміятися!»), навпаки, блокує розвиток емоційного інтелекту і змушує дітей приховувати справжні почуття, що веде до невротизації [20, с. 70].

Таким чином, методика розвитку емоційного інтелекту та соціальної адаптації учнів початкових класів базується на комплексному поєднанні когнітивних методів (навчання розпізнавати емоції через картки),

експресивних методів (вираження почуттів через малюнок і гру), комунікативних практик (діалог, обговорення казок) та рефлексивних технік (самоаналіз за допомогою візуальних шкал). Саме такий інтегративний підхід дозволяє перетворити абстрактні знання про емоції на стійку соціальну навичку (soft skill), що забезпечує успішну інтеграцію дитини в шкільний соціум.

Висновки до розділу 1

Здійснений у першому розділі теоретичний аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволив узагальнити сучасні погляди на проблему розвитку емоційного інтелекту як засобу соціальної адаптації здобувачів початкової освіти та сформулювати такі висновки:

1. Уточнено сутність та роль емоційного інтелекту в процесі соціалізації. Встановлено, що в умовах реформування освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа» акцент зміщується з академічної успішності на формування «м'яких навичок» (soft skills), серед яких ключове місце посідає емоційний інтелект. Визначено, що емоційний інтелект молодшого школяра — це складна інтегративна якість особистості, яка включає здатність усвідомлювати та вербалізувати власні емоційні стани, розуміти почуття інших людей (емпатія) та здійснювати довільну регуляцію своєї поведінки. Доведено, що емоційний інтелект виступає фундаментальним чинником *соціальної адаптації* – процесу активного пристосування дитини до умов шкільного середовища. Високий рівень розвитку емоційної компетентності дозволяє дитині ефективно інтегруватися в класний колектив, запобігає виникненню комунікативних бар'єрів та виступає профілактикою девіантної (відхиленої) та віктимної (роль жертви) поведінки..

2. Охарактеризовано структуру емоційної компетентності в контексті адаптації. З'ясовано, що для успішного входження в соціум

критично важливим є гармонійний розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту:

- **когнітивний компонент** (розуміння емоцій) дозволяє дитині адекватно оцінювати соціальні ситуації та прогнозувати реакції однолітків.
- **емоційний компонент** (емпатія) є основою для побудови дружніх стосунків, формування почуття приналежності до групи та зниження агресії.
- **поведінковий компонент** (саморегуляція) забезпечує здатність дитини дотримуватися шкільних правил, стримувати імпульсивні реакції та конструктивно вирішувати конфлікти. Недостатній розвиток будь-якого з цих компонентів призводить до явищ шкільної дезадаптації, зниження навчальної мотивації та соціальної ізоляції учня.

3. Визначено вікові психофізіологічні особливості першокласників.

Аналіз вікової динаміки показав, що період 6–7 років є сензитивним для соціально-емоційного розвитку, проте він ускладнюється кризою 7 років, яка супроводжується втратою дитячої безпосередності та перебудовою системи переживань. Для молодших школярів характерна **емоційна лабільність** (нестійкість настрою), недостатній розвиток вольової сфери, переважання процесів збудження над гальмуванням, а також схильність до «емоційного зараження» в колективі. Виявлено, що адаптаційний період часто супроводжується підвищенням рівня шкільної тривожності та появою специфічних страхів (страх помилки, страх вчителя). Також наголошено на необхідності врахування гендерних аспектів: хлопчики частіше схильні приховувати вразливість за агресією, тоді як дівчатка більш відкриті до вербального контакту. Ці особливості вимагають від соціального педагога делікатного підходу та створення безпечного емоційного простору.

4. Обґрунтовано вибір методів та засобів соціально-педагогічної діяльності. Встановлено, що традиційні вербальні методи виховання є малоефективними для розвитку емоційної сфери дітей цього віку через

переважання у них наочно-образного мислення. Доведено, що найбільш дієвим інструментарієм соціальної адаптації в умовах НУШ є:

- **Ігрові технології** (дидактичні ігри з картками, рольові ігри, пантоміма), які дозволяють моделювати соціальні ситуації та безпечно «програвати» емоції.
- **Арт-терапевтичні методи** (ізотерапія, кольоротерапія), що виконують корекційну функцію, знімають психоемоційне напруження та допомагають дітям з низьким рівнем вербалізації виразити свій стан.
- **Методи візуальної рефлексії** (картки-смайли, екрани настрою, ранкове коло), які формують навички самоконтролю та сприяють створенню позитивного мікроклімату в класі.

5. Визначено роль педагога як фасилітатора адаптації. Підкреслено, що успішність розвитку емоційного інтелекту учнів напрямку залежить від емоційної компетентності самого вчителя та стилю його спілкування. Демократичний стиль, заснований на прийнятті, емпатії та підтримці, є необхідною умовою для формування у дітей почуття базової довіри до шкільного середовища.

Теоретичне узагальнення проблеми дозволило констатувати, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту є потужним ресурсом для профілактики дезадаптації першокласників, що зумовлює необхідність розробки та впровадження спеціальної програми соціально-педагогічної підтримки, опис та перевірка ефективності якої будуть висвітлені у другому розділі.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСОБУ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ

2.1 Діагностика рівня сформованості емоційного інтелекту та соціальної адаптованості першокласників

Ефективність соціально-педагогічної роботи в закладі освіти неможлива без ретельної попередньої діагностики. Експериментальна частина нашого дослідження була спрямована на вивчення особливостей соціальної адаптації та рівня розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Логіка дослідження передбачала реалізацію констатувального етапу, метою якого було не лише фіксація наявного рівня сформованості досліджуваних якостей, а й виявлення «зон найближчого розвитку» (за Л. Виготським) для подальшої корекційної роботи.

Характеристика бази та організації дослідження

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі 1-го класу Новомиколаївського ліцею Сурсько-Литовської сільської ради Дніпровського району Дніпропетровської області. Вибір саме цієї вікової категорії (6–7 років) є не випадковим. Початок шкільного навчання — це період гострої соціальної кризи, коли дитина втрачає звичний статус дошкільника і змушена адаптуватися до нової соціальної ієрархії.

У дослідженні взяли участь 8 учнів першого класу. З метою забезпечення чистоти експерименту та можливості порівняльного аналізу ефективності запропонованої нами програми, вибірку було розподілено на **дві підгрупи**:

1. Експериментальна група (ЕГ) — учні, які надалі стали безпосередніми учасниками програми розвитку емоційного інтелекту «Я і світ емоцій».

2. Контрольна група (КГ) – учні, які навчалися за стандартною програмою НУШ без додаткового цілеспрямованого втручання соціального педагога.

Діагностичне обстеження проводилося у першій половині дня, в період оптимальної працездатності учнів, в індивідуальній та груповій формах. Важливою умовою було створення атмосфери довіри та психологічної безпеки, щоб мінімізувати ситуативну тривожність, яка могла б викривити результати. Перед початком тестування з дітьми проводилася вступна бесіда («налаштування»), яка мала на меті зняти напругу та мотивувати до виконання завдань.

Методичний інструментарій дослідження

Для отримання об'єктивної картини соціально-психологічного стану першокласників нами було сформовано комплексний діагностичний пакет, що включав вербальні, проєктивні та спостережні методики. Вибір інструментарію базувався на принципах вікової відповідності (переважання наочно-образного мислення у дітей 6–7 років) та екологічності (методики не повинні травмувати дитину).

Детально охарактеризуємо процедуру та діагностичну цінність кожної методики.

1. Методика «Емоційні обличчя» (автор Н. Я. Семаго). Ця методика була обрана нами як основний інструмент для оцінки когнітивного компонента емоційного інтелекту (розуміння емоцій).

- *Процедура проведення.* Дитині по черзі демонструвалися стимульні картки із зображенням дітей, на обличчях яких схематично або реалістично відображені базові емоції: радість, гнів, страх, смуток, здивування, спокій.
- *Інструкція.* «Подивись уважно на хлопчика/дівчинку. Як ти думаєш, який у нього настрій? Що він відчуває? Як ти здогадався?».
- *Критерії оцінювання.* Ми фіксували не лише правильність відповіді, а й латентний період (час реакції). Швидка і точна відповідь свідчила про

високий рівень емоційної компетентності. Труднощі з добором слів, плутанина між емоціями (наприклад, здивування часто плутають зі страхом) вказували на низький рівень усвідомленості. Також оцінювалася здатність дитини пояснити зовнішні ознаки емоції (наприклад: «У нього брови насуплені, отже він сердитий»).

2. Проективна методика «Будинок–Дерево–Людина» (Дж. Бук). Це класична методика, яка дозволяє зазирнути у підсвідомість дитини та оцінити її загальний емоційний фон і відчуття себе в соціумі. У контексті нашого дослідження кожен елемент малюнка мав символічне значення для оцінки адаптації:

- *Будинок*. Символізує фізичне та психологічне благополуччя дитини, її ставлення до сімейного та шкільного оточення. Особлива увага зверталася на наявність вікон і дверей. Відчинені або великі двері, наявність стежки до будинку свідчать про контактність дитини, відкритість до спілкування (екстравертованість). Відсутність дверей, маленькі заграбовані вікна або їх відсутність — тривожний сигнал замкненості, відчуження та небажання впускати когось у свій світ (інтровертованість, дезадаптація).
- *Дерево*. Символізує вітальну (життєву) енергію та можливості розвитку. Потужне коріння — наявність опори, впевненість у собі. Тонкий стовбур, зламані гілки — ознаки травматизації або фізичної слабкості.
- *Людина*. Проекція образу «Я». Великий розмір фігури свідчить про адекватну або завищену самооцінку, занадто маленький — про непевненість, пригніченість.

3. Графічна методика «Кактус» (М. А. Панфілова). Ця методика була використана для виявлення рівня агресивності та спрямованості агресії, що є критично важливим показником соціальної дезадаптації.

- *Процедура*. Дитині давали аркуш паперу та олівці з проханням: «Намалюй кактус таким, яким ти його собі уявляєш».

- *Інтерпретація. Голки:* Це головний маркер агресії. Довгі, густі, гострі голки, що стирчать у різні боки, свідчать про те, що дитина сприймає навколишній світ як ворожий і готова захищатися (агресивна реакція). Відсутність голок або округлі форми — ознака миролюбності, але іноді й надмірної вразливості. *Розташування:* Кактус у горщику — прагнення до домашнього затишку, захисту («домашня дитина»). Дикорослий кактус у пустелі — почуття самотності, відсутність друзів.

4. Метод педагогічного спостереження (Карта емоційних проявів Д. Скотта). Оскільки проєктивні методики відображають приховані стани, нам важливо було оцінити реальну поведінку дітей. Спостереження велося протягом двох тижнів на уроках та перервах.

Фіксували такі параметри:

1. Реакція на невдачу (конструктивна / деструктивна / пасивна).
2. Спілкування з однолітками (ініціатор гри / пасивний спостерігач / агресор).
3. Емоційний стан протягом дня (бадьорий / втомлений / роздратований).
4. Здатність просити про допомогу.

Критеріально-рівнева характеристика

На основі узагальнення даних усіх методик нами було виділено три рівні соціальної адаптованості та сформованості емоційного інтелекту:

1. Високий рівень (Адаптовані діти). Учні швидко та безпомилково ідентифікують емоції на картках, можуть пояснити причину того чи іншого стану. У поведінці переважає позитивний настрій, доброзичливість. Малюнки виконані яскравими кольорами, лінії плавні, впевнені. У тесті «Будинок» присутні двері та вікна, що свідчить про відкритість. Агресія відсутня або проявляється конструктивно (як захист). Дитина має друзів у класі, активно бере участь у навчальному процесі.

2. Середній рівень (Група ризику). Діти розрізняють полярні емоції (радість/смуток), але мають труднощі з відтінками (образ, провина, здивування). Словниковий запас емоцій обмежений. Спостерігається

ситуативна тривожність (хвилювання перед відповіддю, страх помилки). У малюнках присутнє штрихування (ознака тривоги). У спілкуванні виникають періодичні конфлікти, дитині важко стримувати імпульси, але вона здатна прислухатися до зауважень вчителя.

3. Низький рівень (Дезадаптовані діти). Учні не здатні назвати емоційний стан, плутають гнів і страх. Характерна емоційна глухота (не реагують на сльози іншого) або алекситимія. Поведінка характеризується або надмірною агресивністю (бійки, крики), або повною пасивністю та замкненістю. У малюнках переважають темні кольори (чорний, фіолетовий), сильний натиск (аж до розриву паперу), агресивна символіка (великі голки, зуби). Дитина ізольована в колективі, відмовляється від контактів.

Аналіз результатів констатувального дослідження

Якісний та кількісний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити низку тривожних тенденцій, що характеризують перебіг адаптації першокласників.

1. Аналіз когнітивного компонента (за методикою Н. Семаго). Більшість учнів (близько 60%) успішно впоралися з ідентифікацією емоції «Радість». Це пояснюється тим, що усмішка є найбільш чітким соціальним сигналом. Водночас, значні труднощі виникли при розпізнаванні негативних емоцій. Так, «Гнів» діти часто плутали з «Образою», а «Страх» — зі «Здивуванням». Це свідчить про те, що діти погано розрізняють мімічні маркери (положення брів, куточків губ). Показово, що під час опису карток діти часто використовували сленгові або оціночні судження («Він злий», «Він психований», «Він крутий»), замість називання почуття («Він роздратований», «Він впевнений»), що підтверджує бідність емоційного словника.

2. Аналіз емоційно-вольового компонента (за проєктивними методиками). Інтерпретація малюнків «Будинок–Дерево–Людина» та «Кактус» виявила високий рівень прихованої шкільної тривожності. У роботах багатьох учнів ми зафіксували:

- *Надмірне штрихування.* Діти замальовували вікна будинку або стовбур дерева чорним кольором, сильно натискаючи на олівець. Психологічно це інтерпретується як фіксація на неприємних переживаннях та висока внутрішня напруга.

- *Малий розмір малюнка.* У двох учнів малюнки займали менше 1/4 аркуша і були зміщені в нижній край. Це класична ознака заниженої самооцінки, невпевненості у своїх силах та почуття меншовартості порівняно з іншими дітьми.

- *Агресивні елементи.* У методиці «Кактус» троє учнів зобразили рослини з надзвичайно довгими та гострими голками. При описі малюнка діти давали такі коментарі: «Цей кактус нікого до себе не підпускає», «Якщо його торкнутися, буде кров». Такі наративи свідчать про те, що дитина сприймає шкільне середовище як небезпечне і вибудовує «оборону» через агресію.

3. Аналіз поведінкового компонента (спостереження).

Спостереження за дітьми під час перерв дозволило виявити групу дітей з труднощами комунікації. Було помічено, що під час спільних ігор виникають часті суперечки через невміння домовлятися. Діти не вміють вербально виражати своє невдоволення («Мені це не подобається»), а одразу переходять до фізичних дій (штовхання, відбирання іграшок). Також зафіксовано випадки емоційного зараження: коли одна дитина починала плакати або сміятися, інші швидко підхоплювали цей стан, що свідчить про слабкість механізмів саморегуляції.

Узагальнюючи результати констатувального етапу, ми можемо констатувати, що значна частина досліджуваних першокласників має середній та низький рівні розвитку емоційного інтелекту. Це проявляється у невмінні розпізнавати емоційний стан співрозмовника, високій тривожності та схильності до конфліктної поведінки. Отримані дані переконливо доводять необхідність впровадження спеціальної програми корекційно-розвивальних занять, яка б допомогла дітям опанувати «азбуку емоцій» та знизити рівень дезадаптації.

2.2 Реалізація програми соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій» та аналіз результатів дослідження

Логіка нашого дослідження передбачала, що після виявлення на констатувальному етапі недостатнього рівня сформованості емоційного інтелекту та наявності ознак соціальної дезадаптації у першокласників, наступним кроком має стати розробка та впровадження системи цілеспрямованого впливу. Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на апробацію авторської програми соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій».

Метою формувального етапу було створення організаційно-педагогічних умов для успішної соціальної адаптації здобувачів початкової освіти шляхом розвитку їхньої емоційної компетентності, збагачення емоційного досвіду та формування навичок конструктивної взаємодії в учнівському колективі.

Експериментальна робота проводилася протягом другого семестру навчального року в природних умовах освітнього процесу. Програма була інтегрована в різні форми діяльності: ранкові зустрічі, уроки інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (соціальна та здоров'язбережувальна освітні галузі), виховні години, а також ігрову діяльність на перервах.

Змістове наповнення програми «Я і світ емоцій»

Розроблена нами програма базується на принципах гуманістичної педагогіки та діяльнісного підходу. Вона структурована за трьома взаємопов'язаними модулями, кожен з яких вирішував специфічні завдання соціалізації (див. Додаток Б).

I етап. Когнітивно-інформаційний модуль («Азбука емоцій»)

Завданням цього етапу було подолання явища алекситимії (нездатності вербалізувати почуття), розширення тезаурусу емоційних станів учнів та розвиток навичок ідентифікації емоцій за невербальними ознаками.

Робота розпочалася із запровадження щоденного ритуалу – **«Емоційного чекінгу»** під час ранкового кола. Вчитель пропонував дітям не просто привітатися, а й повідомити про свій настрій, використовуючи метафори.

- *Вправа «Прогноз погоди».* Діти описували свій стан у термінах погоди: «У мене сьогодні сонячно», «У мене хмарно, можливий дощ (сльози)», «У мене буря (гнів)». Це дозволило дітям безпечно повідомляти про свій негативний стан, не боячись осуду.

Ключовим методом на цьому етапі стала робота з візуальними картками емоцій. На уроках ми використовували дидактичні ігри, спрямовані на розпізнавання міміки.

- *Гра «Емоційне лото».* Учням роздавалися картки з фотографіями людей, які переживають різні емоції. Завданням було не лише назвати емоцію, а й визначити, які м'язи обличчя залучені (наприклад: «Коли ми дивуємося, брови піднімаються вгору, а рот відкривається»).
- *Вправа «Детектив».* Соціальний педагог зачитував коротку ситуацію (наприклад: «Хлопчик готувався до свята, але захворів і залишився вдома»). Діти мали обрати з набору карток ту, яка відповідає стану героя (Смук, Розчарування). Спостереження показало, що спочатку діти плутали схожі емоції (наприклад, смук і нудьгу), але регулярні тренування дозволили суттєво підвищити точність ідентифікації.

Особливу увагу було приділено диференціації понять «емоція» та «вчинок». Ми пояснювали дітям, що відчувати гнів — це нормально, але бити когось через гнів — це поганий вчинок.

II етап. Емоційно-експресивний модуль («Майстерня почуттів»)

Метою цього етапу було навчання дітей соціально прийнятним способам вираження сильних емоцій, зняття психом'язового напруження та зниження рівня шкільної тривожності. Основним інструментарієм виступали методи **арт-терапії та ігротерапії**.

Для роботи з дитячою агресією та імпульсивністю ми застосовували техніки каналізації (безпечного виходу) енергії.

- *Техніка «Мішечок для криків».* У класі було створено спеціальну зону психологічного розвантаження, де знаходився полотняний мішечок. Дітям пояснили: якщо тебе переповнює злість і хочеться кричати, ти можеш підійти до мішечка і щосили крикнути в нього. Це дозволило знизити рівень шуму в класі та дало дітям інструмент саморегуляції.
- *Вправа «Папір стерпить».* У ситуаціях гострого стресу або образи дітям пропонувалося взяти чернетки паперу, зім'яти їх з усієї сили, уявляючи свою проблему, а потім викинути у смітник. Фізична дія стискання та кидання допомагала зняти м'язовий затиск.

Значний терапевтичний ефект мали заняття з *ізометрії*.

- *Вправа «Трансформація страху».* Враховуючи виявлений на діагностичному етапі високий рівень страхів, ми запропонували дітям намалювати те, чого вони бояться. Після того, як малюнок був готовий, дітям давалося завдання: «Зробіть цей страх смішним або добрим». Діти домальовували «чудовиськам» бантики, ролики, повітряні кульки. Цей метод дозволив змінити емоційне ставлення дитини до травмуючого образу, знизити його значущість.

Також використовувалася *музикотерапія*. На уроках малювання та під час перерв вмикалися музичні твори різного характеру. Діти вчилися рухатися під музику, виражаючи тілом смуток (повільні, плавні рухи) або радість (стрибки, активні жести). Це сприяло розвитку емоційної виразності та розкріпаченню замкнених дітей.

ІІІ етап. Поведінково-діяльнісний модуль («Школа спілкування»)

Фінальний етап програми був спрямований на інтеграцію набутих знань у реальну поведінку та формування навичок конструктивної комунікації.

Ми використовували метод *соціального моделювання* (рольові ігри).

- *Тренінг «Я-повідомлення».* Ми навчали дітей формулі ненасильницького спілкування для вирішення конфліктів. Замість звинувачення («Ти дурень!», «Ти мені заважаєш!»), діти тренувалися говорити про себе: «Мені неприємно, коли мене штовхають. Будь ласка, будь обережнішим». Спочатку дітям було важко перебудувати звичні патерни спілкування, але за підтримки педагога, який постійно нагадував: «Як ми говоримо про свою образу?», ця навичка почала закріплюватися.
- *Гра «Килим миру».* Для примирення дітей після сварки ми використовували невеликий килимок. Правило було таке: сваритися на килимі заборонено. Якщо ви хочете обговорити проблему, ви стаєте на килим і говорите по черзі, не перебиваючи. Це привчало дітей до діалогу та поваги до опонента.
- *Вправа на згуртування «Сліпий поводитир».* Діти працювали в парах, де один заплющував очі, а інший водив його по класу, пояснюючи шлях. Вправа формувала довіру та відповідальність за партнера. Після гри проводилася рефлексія: «Чи страшно тобі було?», «Чи дбайливим був твій поводитир?».

Аналіз і обробка результатів експериментального дослідження

Заключним етапом експериментальної роботи став контрольний зріз, метою якого було виявлення динаміки змін у рівнях соціальної адаптованості та емоційної компетентності першокласників після впровадження програми «Я і світ емоцій». На основі результатів контрольного тестування та повторної діагностики обох груп (контрольної – КГ та експериментальної – ЕГ) нами було проведено порівняльний аналіз та оцінювання за визначеними критеріями.

Для об'єктивізації даних ми порівнювали показники за чотирма ключовими компетенціями, які є маркерами успішної соціалізації:

адекватність розпізнавання емоцій, емоційна стійкість (як противага тривожності), вміння вербалізувати почуття та навички саморегуляції.

Результати кількісної обробки даних контрольного етапу експерименту представлено у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Рівень сформованості компонентів емоційного інтелекту (у %)

Компетентність	ЕГ	КГ
Адекватність розпізнавання емоцій	87,5 %	62,5 %
Емоційна стійкість (зниження тривожності)	75 %	50 %
Вміння вербалізувати почуття	62,5 %	37,5 %
Навички саморегуляції та рефлексії	62,5 %	50 %

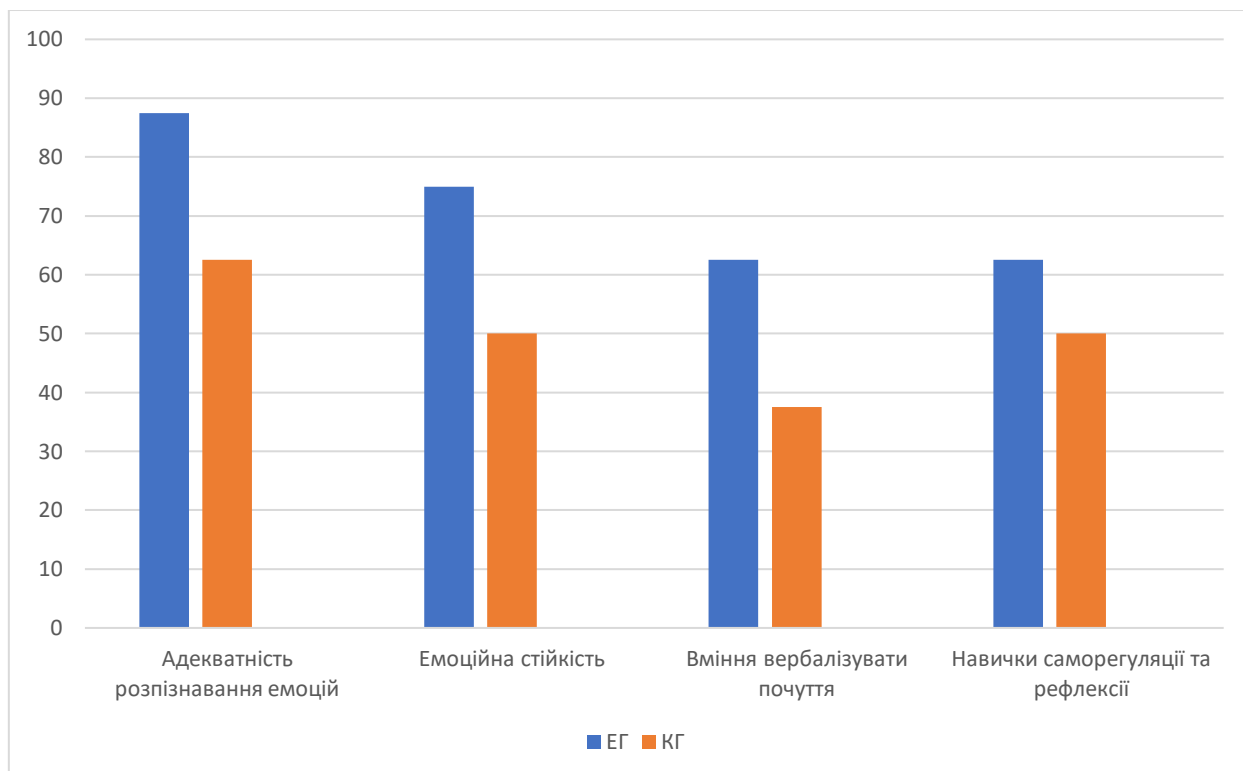
Аналіз статистичних даних, наведених у Таблиці 2.1, дозволяє констатувати суттєву розбіжність у результатах експериментальної та контрольної груп. Найбільший приріст в ЕГ (експериментальній групі) зафіксовано за показником *«Адекватність розпізнавання емоцій»* – 87,5%. Це свідчить про те, що майже всі діти класу навчилися безпомилково ідентифікувати емоційний стан співрозмовника, що є фундаментом для безконфліктного спілкування. Для порівняння, у КГ (контрольній групі) цей показник становить 62,5%, що вказує на те, що без цілеспрямованого навчання третина дітей продовжує відчувати труднощі у розумінні невербальних сигналів.

Особливої уваги з точки зору соціальної роботи заслуговує показник *«Вміння вербалізувати почуття»*. В ЕГ він становить 62,5%, тоді як у КГ — лише 37,5%. Цей розрив (у 25%) є критично важливим. Він означає, що діти, з якими проводилися заняття, навчилися проговорювати свої проблеми («Я ображений»), замість того щоб реагувати деструктивною поведінкою. У

контрольній групі низький рівень вербалізації є фактором ризику виникнення прихованої агресії та психосоматичних розладів.

Для візуалізації отриманих результатів та наочного порівняння рівнів сформованості емоційних компетентностей в обох групах звернемося до Діаграми 2.1.

Діаграма 2.1 – Рівень сформованості емоційних компетентностей



Графічні дані Діаграми 2.1 чітко демонструють перевагу учнів експериментальної групи за всіма досліджуваними параметрами. Стовпчики, що відповідають показникам ЕГ (синій колір), значно вищі за стовпчики КГ (помаранчевий колір), особливо у сфері емоційної стійкості та саморегуляції. Це підтверджує, що запропонована методика позитивно впливає на зниження шкільної тривожності.

У процесі проведення уроків та виховних годин в експериментальному класі нами було зафіксовано не лише кількісні, а й глибокі *якісні зміни* у соціальній поведінці учнів:

- учні стали частіше використовувати точні назви емоцій («Я засмучений», «Я здивований», «Мені соромно») замість простого плачу чи агресивних дій;
- активно пропонували емоційну підтримку однокласникам (прояви емпатії: підійти, обійняти, поділитися), що свідчить про згуртованість колективу;
- проявляли ініціативу в обговоренні почуттів героїв під час читання казок та оповідань, переносячи цей досвід на реальні життєві ситуації;
- сформували первинні навички самооцінювання та рефлексії через використання сигнальних карток-смайлів.

Наступним кроком нашого аналізу стала оцінка ефективності програми за окремими змістовими блоками. Ми порівняли успішність засвоєння навичок у ЕГ та КГ, використовуючи 12-бальну шкалу оцінювання, де бали виставлялися на основі виконання практичних завдань (робота з картками, малювання, рольові ігри).

Порівняльний аналіз середніх балів за основними темами програми представлено у Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Порівняння середнього балу у ЕГ та КГ

Тема	ЕГ	КГ
Розпізнавання емоцій (робота з картками)	10,1	8,2
Вираження емоцій (малюнок настрою)	10,5	8,5
Соціальна взаємодія (емпатія)	9,8	7,7
Рефлексія (самооцінка смайлами)	9,5	7,9

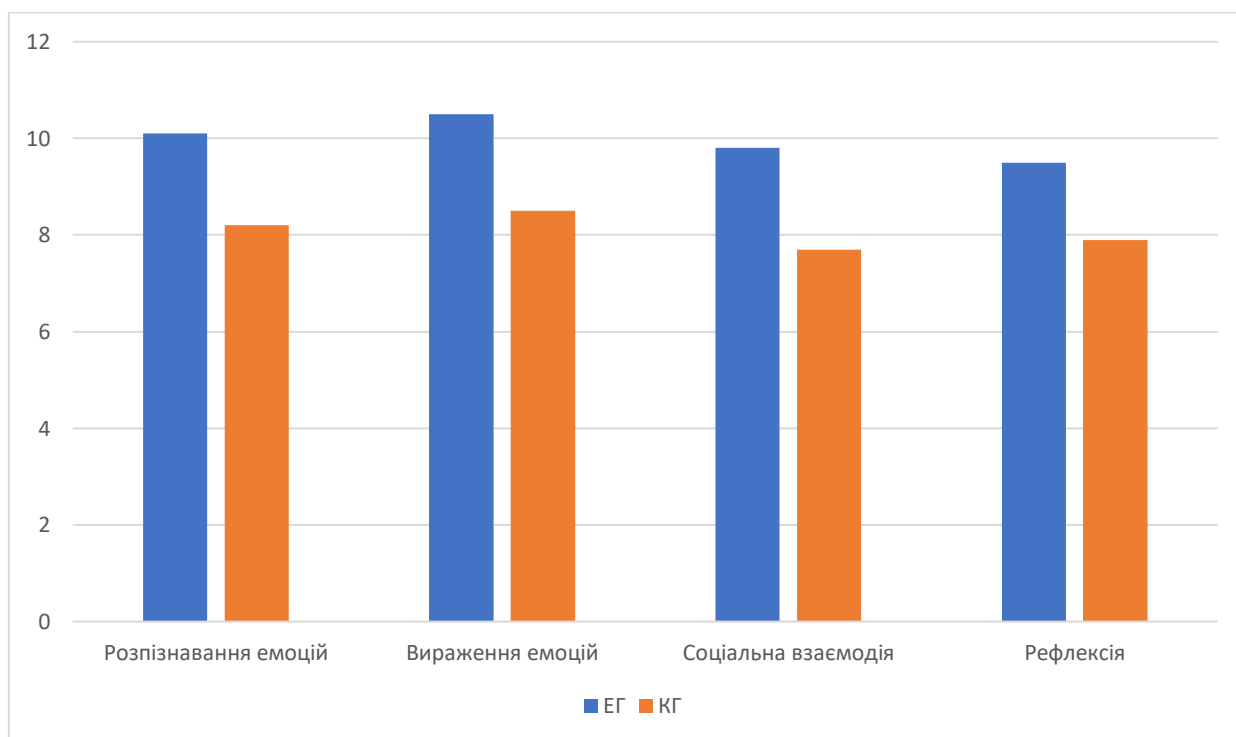
Дані Таблиці 2.2 свідчать про стабільну перевагу експериментальної групи за всіма напрямками роботи. Найвищий середній бал в ЕГ отримано за

темою «**Вираження емоцій**» (10,5 бала) проти 8,5 бала у КГ. Це підтверджує ефективність арт-терапевтичних технік (малюнок настрою, див. Додаток А), які дозволили дітям розкріпатися. Також показовим є результат за темою «**Соціальна взаємодія**» (9,8 бала) проти 7,7 бала у КГ. Різниця у понад 2 бали вказує на те, що діти ЕГ значно краще справляються із завданнями на командну роботу та емпатію.

Загалом, сумарне підвищення середнього бала за всіма темами в експериментальному класі склало **понад 18%** порівняно з контрольним, що є статистично значущим показником ефективності дослідження.

Динаміку успішності учнів у розрізі тематичних блоків наочно відображено на Діаграмі 2.2.

Діаграма 2 – Порівняння середнього балу у ЕГ та КГ



Окрім аналізу успішності, важливим індикатором соціальної адаптації є реальна поведінка дітей. **Педагогічне спостереження** показало, що учні експериментальної групи частіше:

- висловлювали припущення щодо емоційного стану інших («Він плаче, бо вдарився», «Вона сміється, бо їй весело»), навіть якщо не були впевнені;
- виявляли ініціативу під час вирішення конфліктних ситуацій мирним шляхом (використовували «Я-повідомлення»);
- проявляли витривалість до емоційних навантажень, намагалися заспокоїтися самостійно, використовуючи вивчені техніки (малювання або глибоке дихання);
- активніше брали участь у ранковому колі, відкрито висловлюючи свої думки.

Натомість у контрольній групі частіше фіксувалась пасивність у вираженні почуттів, залежність від оцінки вчителя, обмежене використання емоційного словника та схильність до вирішення конфліктів через звернення до дорослих («Він мене образив!»), а не через діалог.

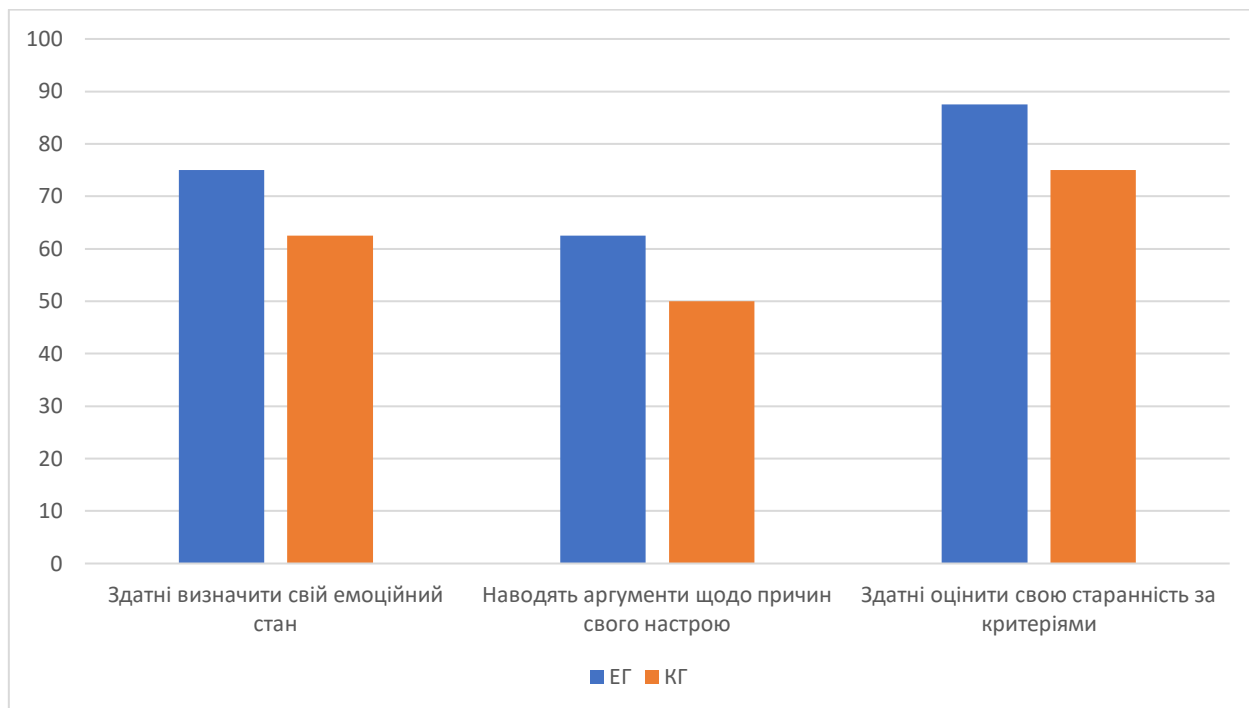
Окремим вектором нашого аналізу став *рівень розвитку рефлексії* та самооцінки, оскільки здатність оцінити себе є вершиною емоційного інтелекту. В експериментальній групі учні систематично (в кінці уроку або дня) відповідали на рефлексивні запитання за допомогою карток-смайлів: «Який настрій у мене був?», «Що мене здивувало?», «Як я працював?».

Аналіз відповідей учнів дозволив отримати такі результати:

- **75%** учнів ЕГ здатні визначати свій емоційний стан у конкретний момент, тоді як у КГ цей показник становить лише **62,5%**;
- **62,5%** учнів ЕГ наводять аргументи щодо причин свого настрою («Я сумний, бо не встиг дописати»), а в учнів КГ цей показник значно нижчий – **50%**;
- **87,5%** учнів ЕГ здатні оцінити свою старанність за критеріями, а учні КГ – **75%**.

Співвідношення рівнів сформованості рефлексивних умінь в обох групах проілюстровано на Діаграмі 2.3.

Діаграма 2.3 – Порівняння рівня рефлексії та самооцінки учнів



Аналіз Діаграми 2.3 підтверджує, що системна робота з візуальними засобами рефлексії (смайлами, емоційними щоденниками) формує у дітей звичку прислухатися до себе. Це є критично важливим для соціальної адаптації, адже дитина, яка розуміє себе, краще розуміє й інших.

Підсумок аналізу результатів

Емпіричні дані, отримані в ході контрольного зрізу, беззаперечно підтверджують ефективність запропонованої методики в умовах 1 класу НУШ. Її систематичне застосування забезпечує:

- 1. Стійке підвищення рівня емоційного інтелекту:** діти переходять від інтуїтивного реагування до усвідомленого розуміння емоцій.
- 2. Розвиток метапредметних умінь:** аналізу, оцінювання, саморегуляції, що допомагає у навчанні.
- 3. Формування емоційної автономії:** діти стають більш самостійними та відповідальними у своїх реакціях.
- 4. Створення сприятливого мікроклімату:** підвищення мотивації до навчання та позитивного ставлення до школи.

Особливо показовими є якісні зміни у продуктах творчої діяльності дітей. Порівняльний аналіз малюнків демонструє суттєву різницю між констатувальним та контрольним етапами. Якщо на початку експерименту в роботах переважали темні кольори, сильний натиск олівця та дрібні, розрізнені деталі, що свідчило про напругу та тривожність, то на завершальному етапі малюнки стали більш гармонійними, композиційно цілісними, яскравими та сюжетно наповненими позитивними образами (сонце, квіти, усміхнені люди). Це є прямим доказом покращення емоційного благополуччя учнів.

2.3 Методичні рекомендації педагогам та батькам щодо розвитку емоційної сфери дітей як засобу соціальної адаптації

Результати проведеного експериментального дослідження, а також аналіз теоретичних джерел переконливо доводять, що процес соціальної адаптації першокласників є складним і багатофакторним явищем. Його успішність залежить не лише від індивідуальних психологічних особливостей дитини, а й від якості того соціально-освітнього середовища, в якому вона перебуває.

Розвиток емоційного інтелекту (EI) не може бути ізольованим процесом, замкненим у межах кабінету соціального педагога чи шкільного психолога. Для досягнення стійкого результату необхідна реалізація системного підходу, що передбачає узгоджену взаємодію всіх учасників освітнього процесу: вчителів, вихователів груп подовженого дня, адміністрації закладу та, безумовно, батьків.

На основі узагальнення даних, отриманих у ході формувального етапу експерименту, нами розроблено комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку емоційної компетентності та успішної соціалізації здобувачів початкової освіти.

I. Методичні рекомендації для вчителів початкових класів та соціальних педагогів

Вчитель початкових класів в умовах Нової української школи (НУШ) виконує роль не лише транслятора знань, а насамперед фасилітатора (помічника), який супроводжує дитину в її особистісному становленні. Саме від емоційної компетентності педагога та обраного ним стилю комунікації залежить мікроклімат у класному колективі.

1. Організація емоційно безпечного освітнього середовища. Фізичний простір класу має сприяти зняттю психоемоційного напруження, яке неминуче виникає у першокласників під час адаптаційного періоду. Рекомендуємо:

- *Створення осередків емоційного розвантаження.* У кожному класі доцільно облаштувати «Куточок настрою» або «Зону тиші». Це може бути відокремлене місце, відгороджене ширмою чи стележем, з м'яким покриттям, подушками-іграшками (антистрес) або кріслом-мішком.

Мета. Надати можливість дитині, яка втомилася, роздратована або плаче, легально усамітнитися на 5–10 хвилин, щоб відновити рівновагу. Це не покарання, а інструмент саморегуляції.

- *Візуалізація емоційного стану.* Оскільки у дітей 6–7 років переважає наочно-образне мислення, абстрактні розмови про емоції менш ефективні, ніж візуальні стимули. Рекомендуємо розмістити в класі:

1. Стенд «Мій настрій сьогодні» (де діти зранку кріплять прищіпку зі своїм іменем на відповідний смайлик або колір).
2. Плакат-підказку «Як впоратися зі злістю» (алгоритм дій у малюнках: зупинись -> подихай -> порахуй до 10 -> скажи словами).
3. «Екран емоцій», на якому зображені базові стани (радість, сум, гнів, страх, здивування), щоб діти могли в будь-який момент вказати на те, що вони відчувають, якщо їм бракує слів.

2. Стиль педагогічного спілкування та взаємодії. Вчитель є головною рольовою моделлю для учнів. Діти несвідомо копіюють його реакції на стрес, помилки та конфлікти.

- *Використання техніки «Я-повідомлень».* Педагог має демонструвати приклад ненасильницького спілкування. Замість оціночних суджень та звинувачень («Ти знову заважаєш!», «Петренко, ти поводишся жадливо!»), варто говорити про свої почуття та потреби: «Я засмучуюсь, коли в класі шум, бо мені важко пояснювати нову тему. Мені потрібна тиша, щоб ми могли працювати». Це вчить дітей брати відповідальність за свої дії без почуття провини.

- *Легалізація права на помилку.* Високий рівень тривожності часто пов'язаний зі страхом помилитися. Вчитель має постійно транслювати думку: «Помилка — це друг, вона показує, чого ми ще маємо навчитися». Корисно, коли вчитель іноді сам визнає свої помилки перед класом («Ой, я помилилася в обчисленнях, дякую, що ви помітили»). Це знімає напругу у відмінників та перфекціоністів.

- *Активне слухання та емпатія.* Коли дитина підходить зі скаргою або проблемою, важливо:

1. Встановити зоровий контакт (присісти до рівня очей дитини).
2. Використати техніку віддзеркалення почуттів: «Я бачу, що ти дуже розсерджений», «Тобі прикро, що тебе не взяли у гру».
3. Утриматися від миттєвих порад чи знецінення («Та це дрібниці, не плач»). Саме прийняття емоції часто буває достатньо, щоб дитина заспокоїлася.

3. Інтеграція розвитку ЕІ у навчальні предмети. Розвиток емоційного інтелекту не повинен обмежуватися лише виховними годинами. Емоційний компонент має наскрізно пронизувати всі уроки:

- *Мовно-літературна галузь (Читання, Письмо).* Під час аналізу творів акцентувати увагу не лише на діях героїв, а і на їхніх внутрішніх переживаннях. Запитання для обговорення: «Що відчув герой у цей момент?», «Як змінився його настрій?», «Як би ти вчинив на його місці?». Корисно вести «Щоденник вражень», де діти записують або малюють свої емоції від прочитаного.

- *Математична галузь.* Використовувати «емоційні задачі». Наприклад: «У клоуна було 5 усмішок, він подарував 2 усмішки сумним дітям. Скільки усмішок залишилося?». Це робить сухі цифри особистісно значущими.

- *Мистецька галузь.* Вчити дітей співвідносити настрій музики чи картини з власним станом. Малювання під музику, ліплення «свого настрою» з пластиліну є потужними арт-терапевтичними засобами профілактики втоми.

4. Профілактика булінгу та конфліктів. Соціальна адаптація неможлива в умовах цькування. Вчитель має займати чітку позицію нульової толерантності до насмішок над емоціями.

- *Правило «Стоп».* Ввести в класі правило: якщо комусь неприємно (гра, прізвисько, дотик), він каже «Стоп», і всі зобов'язані негайно припинити дію.

- *«Коло примирення».* У разі конфлікту не шукати винних («Хто перший почав?»), а саджати дітей у коло і давати можливість кожному висловити свої почуття. Мета — не покарати агресора, а відновити стосунки.

II. Методичні рекомендації для батьків

Сім'я є первинним інститутом соціалізації. Школа не зможе сформувати високий емоційний інтелект, якщо вдома почуття дитини ігноруються або знецінюються. Тому робота з батьками є невід'ємною складовою програми.

1. Прийняття емоційного світу дитини. Батькам важливо усвідомити, що «поганих» емоцій не існує. Гнів, страх, заздрість — це нормальні реакції на події. Заборона на вираження негативних емоцій («Не плач, ти ж хлопчик!», «Не бійся, тут немає нічого страшного!», «Припини злитися на маму!») є шкідливою. Вона змушує дитину заганяти переживання всередину, що призводить до неврозів, гризіння нігтів, тиків або невмотивованої агресії в школі.

- *Стратегія.* Замість заборони – контейнування (прийняття). «Ти зараз дуже злий, бо я не купила іграшку. Я розумію тебе, це справді

неприємно. Але бити маму не можна. Давай ми поб'ємо подушку або намалюємо твою злість».

2. Розвиток емоційного словника в побуті. Дитина вчиться розуміти себе через спілкування з дорослими. Батькам рекомендується:

- Частіше говорити про свій стан: «Я сьогодні дуже втомлена на роботі, тому трохи роздратована. Будь ласка, дайте мені 15 хвилин тиші, і я знову зможу з вами грати». Це вчить дитину, що у мами теж є кордони і почуття.
- Запитувати дитину після школи не про оцінки («Що ти отримав?»), а про емоційний досвід: «Що тебе сьогодні здивувало?», «Що тебе розсмішило?», «Чи було тобі сумно в якийсь момент?», «З ким тобі було приємно спілкуватися?».

3. Спільні ритуали та ігри. Для зміцнення емоційного зв'язку та зняття напруги рекомендуємо впровадити сімейні традиції:

- *«Вечірня свічка» або «Секретики перед сном».* Виділити 5–10 хвилин перед сном, щоб у спокійній атмосфері обговорити день. Можна використовувати техніку «Троянда»: назвати одну «квіточку» (що було хорошого) і одну «колючку» (що було неприємного) за день.
- *Ігри з правилами.* Настільні ігри («Монополія», «Уно», ходилки) чудово тренують емоційну стійкість. Дитина вчиться програвати в безпечних умовах, переживати розчарування і справлятися з ним за підтримки батьків.
- *Читання терапевтичних казок.* Спільне читання історій, де герої долають страхи, вчаться дружити або справлятися з гнівом (наприклад, казки про Лісові школу, історії про Елмера), дає дитині поведінкові моделі для наслідування.

4. Реакція на істерики та агресію. Якщо у дитини стається істерика (афект), батькам слід пам'ятати: у цей момент мозок дитини «відключений», вона не чує логічних аргументів. Алгоритм дій:

1. Забезпечити безпеку (щоб дитина не вдарилася).
2. Не кричати у відповідь (це лише підсилить істерику).

3. Обійняти (якщо дитина дозволяє) або просто бути поруч («Я тут, я з тобою, я почекаю, поки ти заспокоїшся»).
4. Обговорювати ситуацію лише КОЛИ дитина повністю заспокоїться.

5. Співпраця зі школою. Батькам варто підтримувати авторитет учителя та бути в контакті з ним. Якщо дитина скаржиться на конфлікт у школі, не варто одразу дзвонити з погрозами іншим батькам. Краще спокійно обговорити ситуацію з класним керівником або соціальним педагогом, щоб знайти конструктивне рішення.

III. Рекомендації щодо взаємодії «Сім'я – Школа»

Для забезпечення єдності вимог та підходів до виховання дитини доцільно використовувати такі форми роботи:

- **Тематичні батьківські збори у форматі тренінгів.** Замість нудних лекцій проводити інтерактивні заняття, де батьки можуть відчувати себе на місці дітей (наприклад, спробувати виконати завдання, коли над тобою стоїть хтось і підганяє).
- **Індивідуальні консультації.** Соціальний педагог має надавати батькам адресну допомогу, розробляти індивідуальні маршрути адаптації для тривожних або гіперактивних дітей.
- **Інформаційна просвіта.** Створення буклетів, пам'яток у батьківських чатах на теми: «Як допомогти першокласнику адаптуватися», «Ігри для розвитку емоційного інтелекту вдома», «Вікові особливості шестирічок».

Підсумовуючи, зазначимо: системне впровадження запропонованих рекомендацій дозволить перетворити школу на простір психологічного комфорту, де кожна дитина почуватиметься цінною, зрозумілою та захищеною. Це, у свою чергу, стане надійним фундаментом для її успішного навчання, соціалізації та подальшої самореалізації в житті.

Висновки до Розділу 2

Здійснена в другому розділі дослідно-експериментальна робота дозволила на практиці перевірити ефективність визначених теоретичних положень та апробувати систему соціально-педагогічної діяльності, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту як ключового чинника соціальної адаптації здобувачів початкової освіти. Логіка експерименту передбачала послідовну реалізацію діагностичного, формувального та контрольного етапів, кожен з яких зробив внесок у досягнення загальної мети дослідження.

На *етапі констатувального експерименту* нами було проведено комплексне діагностичне обстеження учнів першого класу з метою виявлення вихідного рівня їхньої соціальної адаптованості та емоційної зрілості. Застосування валідного діагностичного інструментарію, що включав методику «Емоційні обличчя» Н. Семаго, проєктивні методики «Будинок-Дерево-Людина» і «Кактус», а також метод стандартизованого спостереження Д. Скотта, дозволило виявити низку тривожних тенденцій. *Аналіз отриманих емпіричних даних* засвідчив, що на початку шкільного навчання переважна більшість дітей демонструвала середній та низький рівні розвитку емоційного інтелекту. Це проявлялося у несформованості емоційного словника, труднощах з ідентифікацією емоційних станів інших людей за невербальними ознаками, а також у наявності явищ алекситимії – нездатності вербалізувати власні переживання. Крім того, *результати* проєктивних методик зафіксували у значної частини вибірки високий рівень ситуативної тривожності, емоційної напруги та захисної агресивності, що виступало суттєвим бар'єром для успішної інтеграції дітей у класний колектив та призводило до виникнення комунікативних конфліктів.

Відповіддю на виявлені проблеми стала *розробка та впровадження* у навчально-виховний процес авторської програми соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій». Дана програма базувалася на принципах

гуманістичної педагогіки та діяльнісного підходу, передбачаючи створення емоційно безпечного освітнього середовища. **Реалізація програми** здійснювалася через інтеграцію трьох змістових модулів: когнітивно-інформаційного, спрямованого на формування знань про емоції; емоційно-експресивного, який мав на меті навчання дітей екологічним способам вираження почуттів засобами арт-терапії; та поведінково-діяльнісного, орієнтованого на тренування навичок конструктивної взаємодії та емпатії. Важливою особливістю формувального етапу стало те, що розвивальна робота не обмежувалася окремими заняттями, а була вплетена в канву повсякденного шкільного життя через систему ранкових зустрічей, ігор на перервах та інтегрованих уроків, що забезпечило безперервність соціально-педагогічного впливу.

Результати контрольного зрізу, проведеного після завершення формувального етапу, переконливо підтвердили ефективність запропонованої методики. Порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній та контрольній групах, виявив статистично значущу позитивну динаміку в учнів, які були охоплені цілеспрямованою соціально-педагогічною роботою. В експериментальній групі відбулися суттєві якісні та кількісні зміни: значно зросла кількість дітей з високим рівнем емоційного інтелекту, які навчилися диференціювати складні емоційні стани та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у поведінці. Водночас показники дезадаптації, такі як тривожність, агресивність та замкненість, знизилися до мінімальних значень, що знайшло своє відображення у гармонізації дитячих малюнків та зміні їхньої кольорової гами на більш позитивну.

Особливої уваги заслуговують **якісні зміни** у соціальній поведінці учнів експериментального класу, зафіксовані в ході педагогічного спостереження. **Впровадження програми сприяло** оздоровленню психологічного клімату в колективі: діти стали більш згуртованими, зменшилася кількість конфліктних ситуацій, а ті суперечки, що виникали, вирішувалися переважно шляхом переговорів та використання «Я-повідомлень», без застосування фізичної

сили. Учні почали активніше проявляти емпатію та взаємодопомогу, що свідчить про успішну інтеріоризацію ними нових соціальних норм та цінностей. Натомість у контрольній групі позитивні зрушення відбувалися значно повільніше і були зумовлені переважно природними процесами вікового розвитку, що підтверджує необхідність спеціального педагогічного втручання для оптимізації процесу адаптації.

Логічним завершенням дослідження стала ***розробка методичних рекомендацій*** для вчителів початкових класів та батьків, спрямованих на забезпечення сталості досягнутих результатів. Обґрунтовано необхідність узгодженої взаємодії сім'ї та школи у питаннях емоційного виховання. Запропоновані рекомендації включають конкретні алгоритми створення емоційно комфортного середовища, техніки педагогічного спілкування та прийоми психологічного розвантаження, які можуть бути використані учасниками освітнього процесу для профілактики шкільної дезадаптації.

Таким чином, узагальнюючи результати експериментальної роботи, можна стверджувати, що висунута гіпотеза знайшла своє підтвердження. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту дійсно виступає потужним ресурсом та ефективним засобом соціальної адаптації молодших школярів, забезпечуючи їхнє гармонійне входження в шкільний соціум та попереджаючи виникнення деструктивних поведінкових проявів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та нове вирішення актуального науково-практичного завдання, що полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці соціально-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту як засобу успішної соціальної адаптації здобувачів початкової освіти. У ході дослідження нами було:

1. Проаналізовано психолого-педагогічну та науково-методичну літературу з проблеми дослідження.

Встановлено, що розвиток емоційного інтелекту в початковій школі — це не другорядне, а стратегічне завдання сучасної освіти, один з найважливіших шляхів формування гармонійної особистості. В умовах сьогодення, що характеризуються високим рівнем стресу та невизначеності, школа має стати простором психологічної безпеки, де на першому місці перебуває емоційно стійка та соціалізована дитина. На основі аналізу наукових джерел (праці Д. Гоулмана, О. Войтовської, Н. Одарчук) дефініцію «емоційний інтелект молодшого школяра» розтлумачено як складну інтегративну якість особистості, що включає здатність адекватно розпізнавати та вербалізувати власні емоції, розуміти почуття інших людей (емпатія) та свідомо регулювати власну поведінку задля ефективної соціальної взаємодії. Доведено, що саме рівень емоційного інтелекту виступає ключовим індикатором успішності соціальної адаптації першокласника.

2. З'ясовано теоретичні основи використання ігрових та арт-терапевтичних методів для розвитку емоційного інтелекту.

Доведено, що цілеспрямований розвиток емоційної сфери у 1-му класі є потужним інструментом профілактики шкільної дезадаптації. Застосування розробленої методики позитивно впливає на розвиток у молодших школярів ключових компетентностей (соціальної, громадянської, здоров'язбережувальної), визначених у Концепції «Нова українська школа». Вкрай важливо, щоб соціальний педагог та вчитель активно впроваджували

інструменти емоційної рефлексії у свою щоденну роботу, адже емоційно врівноважена дитина, яка вміє конструктивно вирішувати конфлікти, значно легше інтегрується в учнівський колектив.

3. Розроблено та апробовано систему діагностичних та розвивальних завдань (Програма «Я і світ емоцій»).

Під час експерименту було розроблено та системно впроваджено комплекс методичних засобів, який складався з трьох блоків:

- **Когнітивний блок:** дидактичні ігри з картками («Азбука емоцій», «Впізнай емоцію»), спрямовані на подолання алекситимії та вивчення мімічних проявів емоцій;
- **Експресивний блок:** арт-терапевтичні вправи (малювання страхів, «мішечок криків», кольоротерапія), що дозволяють екологічно виражати переживання та знімати психоемоційну напругу;
- **Регулятивний (поведінковий) блок:** рефлексивні техніки (використання карток-смайлів, «ранкове коло», рольові ігри), що навчають самооцінці та навичкам безконфліктного спілкування. Ці завдання сприяли не лише поглибленню знань про емоційний світ, але й дозволили знизити рівень агресії та покращити психологічний клімат у колективі.

4. Експериментально перевірено ефективність впровадження методики розвитку емоційного інтелекту в умовах НУШ.

Проведене педагогічне дослідження дозволило експериментально перевірити та підтвердити високу ефективність запропонованого комплексу методів. Згідно з поставленими завданнями, було організовано педагогічний експеримент, що включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

На констатувальному етапі результати вхідної діагностики виявили недостатню активність здобувачів освіти у процесі вербалізації емоцій, високий рівень тривожності та наявність комунікативних бар'єрів.

Під час **формувального етапу** в експериментальній групі було запроваджено систему цілеспрямованого впливу, яка передбачала створення ситуацій успіху та організацію пізнавальної діяльності через гру і творчість.

Контрольний етап (аналіз результатів) показав суттєве покращення емоційних компетентностей в учнів експериментальної групи порівняно з контрольною:

- значно зросли показники адекватності розпізнавання емоцій;
- знизився рівень шкільної тривожності та агресивності;
- сформувалися стійкі навички рефлексії емпатії та конструктивної взаємодії.

5. Розроблено методичні рекомендації для вчителів та батьків.

Обґрунтовано необхідність тісної співпраці родини та школи. Рекомендації спрямовані на створення єдиного емоційно безпечного простору і включають конкретні поради щодо організації «куточків розвантаження» в класі, використання технік ненасильницького спілкування та алгоритмів реагування на дитячі емоційні прояви.

Загальні результати експерименту свідчать про те, що запропонована система роботи є ефективним педагогічним інструментом, який сприяє успішній соціальній адаптації першокласників. Методика продемонструвала свою практичну доцільність, доступність та повну відповідність принципам Нової української школи.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку емоційної сфери, тому перспективними напрямками подальшого вивчення проблеми вважаємо з'ясування шляхів розвитку емоційного інтелекту в дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (зі змінами від 2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 27.01.2026).
3. Брославська Г., Дригач Т. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів. Наукові записки кафедри педагогіки. 2020. Вип. 47. С. 7–13.
4. Бурдукало М. Медіапсихологія. Розвиток емоційного інтелекту школярів. Соціальний педагог. Шкільний світ. 2020. № 11/12. С. 52–61.
5. Вірста С., Жалко Т., Гончарук О. Формування емоційного інтелекту на уроках літературного читання в початковій школі. Інноватика у вихованні. 2022. Вип. 15. С. 164–172.
6. Войтовська О. М. Поняття емоційного інтелекту та особливості його розвитку в онтогенезі. Психологічний і педагогічний дискурс. 2020. С. 34–36.
7. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.
8. Демченко В. Емоційний інтелект як засіб підвищення когнітивних та креативних можливостей молодших школярів. Нова педагогічна думка. 2021. № 4 (108). С. 119–123.
9. Єресько О. Розвиток емоційного інтелекту як педагогічна проблема. Рідна школа. 2021. № 3. С. 51–56.
10. Жердева О., Нетребя М. Формування емоційного інтелекту у молодших школярів як важливого компоненту життєвих компетентностей. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2023: горизонти інновацій. Київ ; Тернопіль : Крок, 2023. С. 111–113.
11. Забаровська С. М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. Слобожанський науковий вісник. Серія : Психологія. 2024. Вип. 1. С. 50–55.

12. Краснік О. Володар емоцій : розвиток емоційного інтелекту. Психолог. Шкільний світ. 2021. № 3/4. С. 42–91.
13. Кулик Н. А., Гільова Л. Л. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. С. 79–90.
14. Лапченко І. О. Психологічні особливості розвитку емоційного розвитку молодшого школяра. Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. С. 86–98.
15. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. Освітньо-науковий простір. 2024. Вип. 7 (2). Т. 1. С. 75–84.
16. Мельник Г. Регуляція емоцій : як допомогти учням розвинути емоційний інтелект. Психолог. Шкільний світ. 2021. № 7/8. С. 108–115.
17. Митник О. Психолого-педагогічний супровід формування соціально успішної особистості учня початкової школи. Початкова школа. 2018. № 11. С. 1–4.
18. Мовчан В. В. До проблеми формування емоційного інтелекту молодших школярів на уроках літературного читання. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2022. Вип. 3 (50). Ч. 1. С. 204–211.
19. Мовчан В., Бірюк Л. Методи і прийоми формування емоційного інтелекту молодших школярів. Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки». 2023. Вип. 31. С. 144–149.
20. Одарчук Н. А., Хмельова І. І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2023. Вип. 3. С. 68–73.
21. Присяжнюк І. Дружні рибки : формуємо емоційний інтелект. Психолог. Шкільний світ. 2021. № 1/2. С. 78–83.
22. Приходько Ю. Розуміти емоції і керувати ними — важливо це для кожної людини. Учитель початкової школи. 2019. № 12. С. 6–9.

23. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки. 2019. Вип. 66. С. 170–174.

24. Розвиток соціально успішної особистості : організаційно-методичний інструментарій / О. Митник [та ін.]. Початкова освіта. Шкільний світ. 2021. № 9/10. С. 6–14.

25. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12. С. 12–16.

26. Січкарь С. А., Денисюк І. А. Алгоритм формування емоційної компетентності та емоційного інтелекту засобами української мови. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2020. Вип. 46, Т. 2. С. 127–132.

27. Сухопара І. Потенціал гри в розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2021. Вип. 2. С. 97–107.

28. Сухопара І. Г. Вікові особливості молодших школярів у контексті розвитку емоційного інтелекту. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2020. Вип. 62. С. 225–229.

29. Точка перетину серця і розуму : міфи й реальність емоційного інтелекту / Підгот. Н. Харченко. Школа. 2018. № 12. С. 64–77.

30. Фролова Г. С. Емоційний інтелект як чинник розвитку особистості у системі освіти. Розвиток особистості у сучасному освітньому просторі : монографія. Херсон : Гельветика, 2019. С. 17–25.

31. Шпак М. Розуміння емоцій молодшими школярами як структурна складова емоційного інтелекту. Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія. 2015. Вип. 37. С. 188–199.

32. Шпак М. М. Теоретико-методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі соціально-психологічного тренінгу. Психологія: реальність і перспективи. 2016. Вип. 7. С. 231–235.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний інструментарій діагностики емоційного стану учнів (Проективна методика «Малюнок настрою»)

Мета: виявити актуальний емоційний стан дитини, рівень шкільної тривожності та приховані переживання, які учні не можуть висловити вербально. Обладнання: аркуші паперу формату А4, набори кольорових олівців або фломастерів (не менше 12 кольорів).

Інструкція для учнів: *«Уявіть, що ваш настрій – це погода, пейзаж або якась істота. Спробуйте намалювати його на папері. Ви можете використовувати будь-які кольори, які вам подобаються. Тут немає правильних чи неправильних малюнків, малюйте так, як відчуваєте».*

Критерії інтерпретації (за С. Вірстою):

1. Кольорова гама:

- яскраві, теплі кольори (жовтий, помаранчевий, зелений) – свідчать про емоційний комфорт, радість, активність;
- темні, холодні кольори (чорний, темно-синій, коричневий) – можуть вказувати на смуток, пригніченість або втому;
- переважання червоного кольору — ознака активності, але при сильному натиску може свідчити про агресію чи напругу.

2. Характер ліній:

- плавні, округлі лінії – спокій, врівноваженість;
- гострі кути, сильний натиск, штриховка – ознаки тривожності або внутрішнього конфлікту;

3. Сюжет:

- сонце, квіти, птахи – оптимістичний настрій;
- хмари, дощ, клітки, паркани – потреба у захисті, відчуття бар'єру.

Приклади дитячих робіт (Продукти діяльності учнів експериментальної групи):



Рис. А.1. Зразки малюнків учнів на констатувальному етапі (наявність ознак тривожності, використання темних кольорів та сильного натиску)



Рис. А.2. Зразки малюнків учнів на контрольному етапі (позитивна кольорова гама, наявність деталей, гармонійна композиція)

Комплекс дидактичних ігор для розвитку когнітивного компонента емоційного інтелекту

Запропоновані ігрові вправи спрямовані на формування у першокласників уміння розрізняти та називати емоційні стани, розуміти міміку оточуючих та співвідносити події з відповідними почуттями.

1. Гра «Азбука емоцій» (Робота з картками)

Мета: навчити дітей розпізнавати базові емоції за мімічними ознаками (положення брів, очей, губ), розширити словниковий запас назвами емоцій, розвивати спостережливість.

Обладнання: набір демонстраційних карток із зображенням дітей, які переживають різні емоційні стани (радість, здивування, гнів, смуток, страх).

Хід роботи

Вчитель демонструє картку класу.

Завдання 1: Назвати емоцію. («Як ви думаєте, що відчуває цей хлопчик/дівчинка?»).

Завдання 2: Описати ознаки. («Як ви здогадалися? Що з його бровами? Чи посміхається він?»).

Завдання 3: Відтворити емоцію. («А тепер покажіть на своєму обличчі таку саму емоцію. Подивіться один на одного»).

Завдання 4: Придумати історію. («Що могло статися з дитиною, щоб вона так здивувалася/зраділа?»).

2. Вправа «Емоційний детектив» (Ситуативне моделювання)

Мета: розвивати логічне мислення та розуміння причинно-наслідкових зв'язків виникнення емоцій; вчити дітей прогнозувати реакцію людини на певну подію.

Обладнання: сюжетні картинки (наприклад: «розбита ваза», «подарунок», «зустріч з другом», «темна кімната») та набір карток-емоцій.

Хід роботи

Вчитель показує сюжетну картинку, а діти повинні підняти картку з тією емоцією, яку, на їхню думку, відчуває герой ситуації.

Приклад 1: Вчитель показує малюнок, де хлопчик загубив м'яч. Діти піднімають картку «Смуток».

Приклад 2: Вчитель показує малюнок із великим собакою, що гавкає. Діти піднімають картку «Страх» (або «Здивування», якщо це обґрунтовано).

Обговорення: Чому ви обрали саме цю картку? Чи може одна й та сама подія викликати різні емоції?

3. Гра «Дзеркало емоцій» (Робота в парах)

Мета: розвивати емпатію, здатність до наслідування та невербальної комунікації, зняття м'язового напруження обличчя.

Обладнання: не потребує (або дзеркальця для кожного учня).

Хід роботи

Діти об'єднуються в пари і стають обличчям одне до одного.

Один учень – «Людина», інший – «Дзеркало».

«Людина» загадує емоцію і показує її мімікою (без слів).

«Дзеркало» має точно відтворити цей вираз обличчя і спробувати відгадати, що це за емоція.

Потім діти міняються ролями. Вчитель стежить, щоб діти відображали не лише позитивні, а й складні емоції (образу, сором, цікавість).

Методичні рекомендації до проведення ігор:

1. Ігри доцільно проводити в колі або на килимку для створення довірливої атмосфери.

2. Важливо не оцінювати відповіді дітей як «правильні» чи «неправильні», а запитувати: «Чому ти так думаєш?».

3. Вчитель має бути прикладом емоційної відкритості та демонструвати виразну міміку.

Фотофіксація проведення ігрових вправ на уроках:



Рис. Б.1. Використання карток емоцій на уроках курсу «Я досліджую світ» в експериментальному класі

Методика візуальної рефлексії «Емоційний світлофор»

Мета: розвивати навички самооцінки та рефлексії, вчити дітей фіксувати зміни свого емоційного стану протягом дня, створити умови для швидкого зворотного зв'язку між учнем та вчителем.

Обладнання: індивідуальні набори карток-смайлів (емодзі) для кожного учня.

Опис інструментарію: кожен учень має набір із 4 базових смайлів, які використовуються як сигнали:

1. **«Радість»** (жовтий смайл з посмішкою). Значення: «Мені весело», «Я все зрозумів», «У мене гарний настрій», «Я виконав завдання»;
2. **«Здивування»** (смайл з широкими очима). Значення: «Я дізнався щось нове», «Мені цікаво», «Я здивований»;
3. **«Смуток»** (сумний смайл). Значення: «Мені сумно», «Я втомився», «Мені потрібна допомога», «У мене щось не виходить».
4. **«Злість»** (червоний смайл). Значення: «Я серджуся», «Мене образили», «Я не хочу це робити».

Хід роботи

Вчитель пропонує підняти картку:

- На початку уроку (перевірка налаштування на роботу).
- Після виконання складного завдання (оцінка успішності).
- В кінці дня (підсумкова рефлексія).

Зразки карток, використаних в експериментальній роботі:

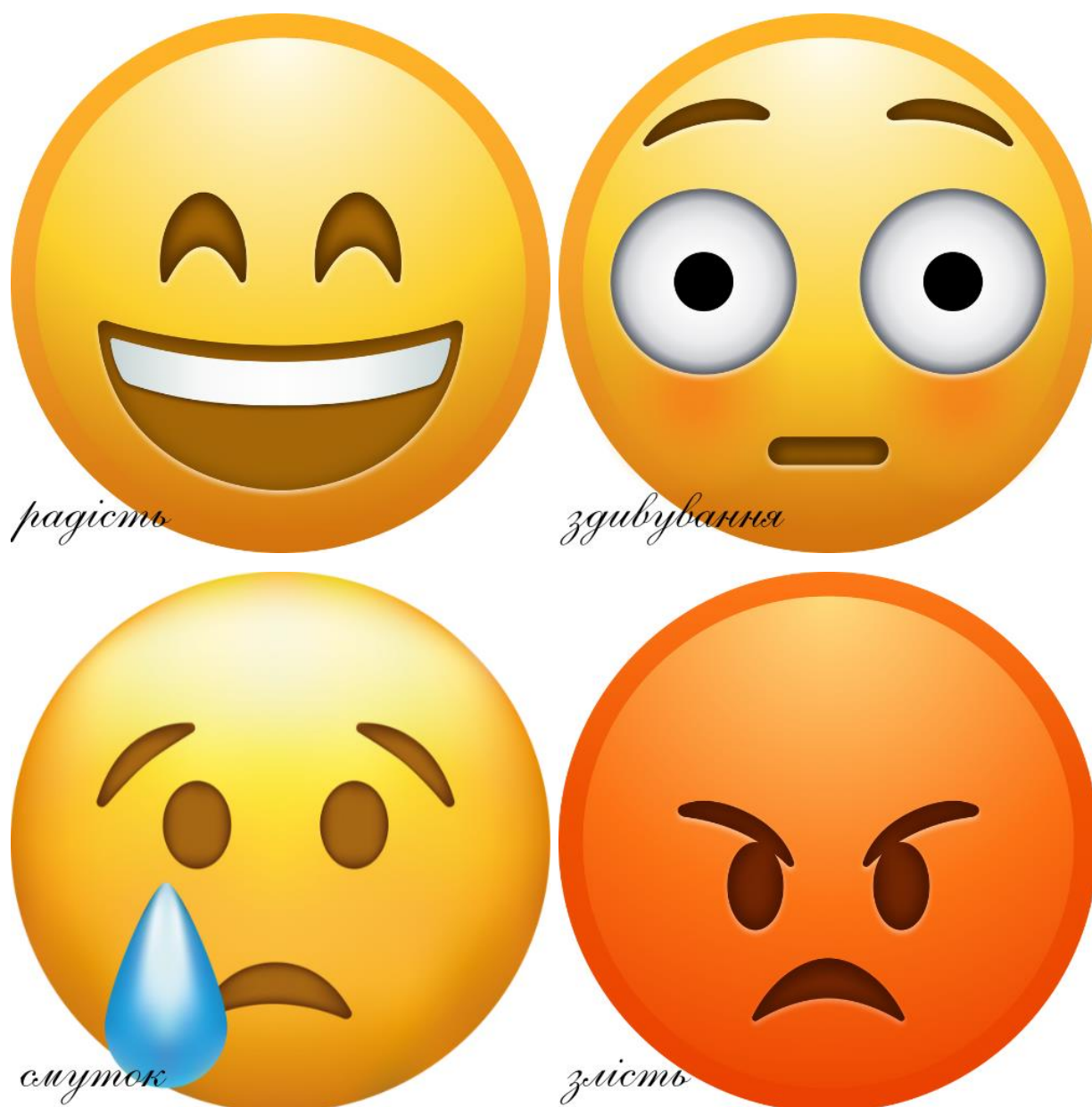


Рис. В.1. Набір піктограм для проведення поточної рефлексії емоційного стану