

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Кафедра початкової освіти

Кваліфікаційна робота
освітнього ступеня «магістр»
на тему:
**«Розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках
літературного читання»**

Виконала: здобувачка вищої освіти 2 курсу
групи м21бПО
спеціальності 013 Початкова освіта
спеціалізації «Практична психологія»
денної форми навчання

Марина Сергіївна НІКОЛЕНКО

Керівниця канд. пед. н., доц. Марина НЕСТЕРЕНКО

Рецензент канд. пед. н., доц. Анжеліка ЛЕСИК

Бердянськ – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1 Поняття та структура емоційного інтелекту особистості.....	8
1.2 Психологічні особливості розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти.....	17
1.3 Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти.....	24
Висновки до першого розділу.....	30
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	31
2.1 Організація та методика проведення дослідження.....	31
2.2 Аналіз результатів дослідження розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти	39
Висновки до другого розділу.....	62
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Початкова освіта відіграє важливу роль у формуванні базових навичок, соціальних компетентностей та емоційної зрілості дитини. У цей період закладаються основи емоційного інтелекту, який сприяє не лише успішній академічній діяльності, а й гармонійному розвитку особистості, формуванню здорових стосунків із ровесниками та дорослими. Сучасна освітня реформа в Україні, зокрема концепція Нової української школи, акцентує увагу на важливості інтеграції емоційної компетентності в навчальний процес, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Емоційний інтелект є необхідною складовою соціалізації й емоційного здоров'я учнів. Його розвиток сприяє формуванню таких навичок, як емпатія, саморегуляція, комунікативність, здатність приймати рішення та працювати в команді. Водночас розвиток емоційного інтелекту можливий через інтеграцію спеціально розроблених методик і підходів у рамках навчальних дисциплін початкової школи, зокрема – літературного читання. Саме художня література створює сприятливі умови для емоційного розвитку дитини, оскільки дозволяє через образи та сюжети переживати різноманітні емоції та формувати моральні цінності.

Значний внесок у розвиток концепцій і практик емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти зробили численні зарубіжні та вітчизняні науковці, практики й педагоги. Вагомий внесок у цій галузі зробили такі дослідники, як Д. Гоулман [12], Д. Карузо [61], Дж. Маєр [61] та П. Саловей [61], які розробили концептуальні засади емоційного інтелекту, визначивши його як нову когнітивну здібність, що відіграє ключову роль у міжособистісній взаємодії, ухваленні рішень і досягненні життєвих цілей. Серед вітчизняних науковців, які зосередилися на дослідженні теоретичних і практичних аспектів розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, варто зазначити роботи О. Барнич [1; 2], І. Беха [5], Г. Брославської [6], С. Вірсти [9], О. Гончарук [9], І. Голубовської [31], С. Доброскок [15],

Є. Карпенко [16], Н. Компанець [20], В. Підгурської [31], Г. Підлужної [32; 33], І. Сухопари [40; 41], О. Фурман [44], І. Чекановської [47], С. Челало [48], Л. Чемоніної [49], А. Чернявської [50], М. Шпак [51; 52], Р. Шпіци [53], Б. Яценко [54], М. Яцюк [55] та інших. Їхні дослідження висвітлюють різні аспекти формування емоційного інтелекту здобувачів освіти.

Проте, незважаючи на значний прогрес у дослідженні розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, існують аспекти, які потребують подальшого вивчення. Недостатньо дослідженими залишаються практичні методики для інтеграції розвитку емоційного інтелекту в навчальний процес, зокрема на уроках літературного читання, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Важливим завданням є вивчення впливу художньої літератури на формування таких компонентів емоційного інтелекту, як емпатія, саморегуляція, емоційна рефлексія та соціальні навички, а також аналіз ефективності впровадження цих підходів у реальних умовах навчання. Таким чином, тема дослідження є актуальною та вкрай важливою, оскільки сприятиме вдосконаленню освітнього процесу, гармонійному розвитку особистості учнів і підвищенню їхньої соціальної адаптованості в суспільстві.

Мета дослідження – визначити ефективність використання художньої літератури у розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти та розробити методичні рекомендації для впровадження відповідних підходів у освітній процес.

Реалізація поставленої мети зумовила потребу в розв'язанні таких **завдань**:

- розкрити поняття та структуру емоційного інтелекту особистості;
- дослідити психологічні особливості розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти;
- проаналізувати вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти;

- визначити та описати алгоритм проведення дослідження, розробити методику розвитку емоційного інтелекту на уроках літературного читання та впровадити її в практику роботи початкової школи;

- оцінити ефективність розробленої методики та сформулювати рекомендації для практичного використання в освітньому процесі.

Об’єкт дослідження – процес розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти.

Предмет дослідження – методика використання художньої літератури для розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених у роботі завдань використовувалися такі методи: теоретичні – аналіз і синтез літературних джерел, класифікація, систематизація, конкретизація, наукове узагальнення (для визначення поняття емоційного інтелекту, його структури та впливу художньої літератури на його розвиток); емпіричні – педагогічне спостереження, метод бесіди зі здобувачами початкової освіти та вчителями, опитування, анкетування, тестування (для визначення рівнів розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти); статистичні – методи математичної статистики, зокрема первинна обробка даних, розрахунок середніх значень (для аналізу динаміки змін рівнів емоційного інтелекту); графічні – для візуалізації отриманих результатів дослідження; експертні – для оцінки ефективності запропонованої методики використання літературного читання в освітньому процесі.

Наукова новизна отриманих результатів. Уперше розроблено методичні рекомендації щодо використання художньої літератури в процесі розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Вдосконалено підходи до інтеграції емоційного виховання в освітній процес через спеціально розроблену методику, яка враховує вікові та психологічні особливості учнів. Подальшого розвитку набула концепція розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці, заснована на практичному використанні

літературного читання як інструменту формування емпатії, емоційної рефлексії, саморегуляції та соціальних навичок.

Практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження успішно впроваджені в освітній процес 4-А класу Дніпровської гімназії № 58 Дніпровської міської ради. Розроблену методику використання літературного читання для розвитку емоційного інтелекту застосовано під час уроків читання, а також у позакласній діяльності. Запропоновані матеріали можуть бути використані для підвищення кваліфікації педагогів, створення авторських програм, а також адаптовані для початкових шкіл в інших регіонах України.

Апробація. Результати дослідження були оприлюднені на таких конференціях:

- II Міжнародна науково-практична конференція «Evolving Science: Theories, Discoveries and Practical Outcomes» (м. Цюрих, Швейцарія, 18–20 листопада 2024 року);
- Науково-практична інтернет-конференція молодих науковців та студентів (Україна, 7–8 листопада 2024 року);
- IX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 26–27 березня 2025 року);
- VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Science of the 3rd millennium: searches, problems, prospects of development» (м. Запоріжжя (тимчасово переміщений), 23–24 квітня 2025 року).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано:

1. Ніколенко М. С. Вплив сучасних технологій на навчальний процес у початковій школі. *II Міжнародна науково-практична конференція «Evolving Science: Theories, Discoveries and Practical Outcomes»* (18-20 листопада 2024 р., м. Цюрих, Швейцарія). 2024. С. 200-202.
2. Ніколенко М. С. Актуальні проблеми розвитку сучасної науки: виклики та перспективи. *Міжнародна науково-практична конференція*

здобувачів вищої освіти і молодих учених (29 квітня 2025 р., м. Запоріжжя). 2025. С. 124-125.

3. Ніколенко М. С. Роль художнього твору у становленні емоційного інтелекту молодших школярів. *Науково-практична конференція «Освіта в умовах сучасних викликів»* (7 травня 2025 р., м. Покровськ). 2025. С. 30-31.

Структура й обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (64) та додатків (7). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 101 сторінка. У додатках наведено перелік художніх творів, що сприяють формуванню емоційної сфери молодших школярів; методики, спрямовані на діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту; розроблені конспекти уроків із курсу «Українська мова і літературне читання» для розвитку емоційного інтелекту дітей. Робота включає 9 таблиць та 11 рисунків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1 Поняття та структура емоційного інтелекту особистості

Сучасне уявлення про розвиток особистості дедалі частіше виходить за рамки традиційного акценту на когнітивних здібностях, визнаючи важливість емоційної сфери як невід'ємної складової гармонійного розвитку. Здатність розуміти та регулювати власні емоції, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися до складних соціальних ситуацій стала предметом активного наукового інтересу. Саме в цьому контексті виникла концепція емоційного інтелекту, яка об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові механізми, забезпечуючи людині можливість досягати емоційного благополуччя, будувати стійкі міжособистісні стосунки та успішно інтегруватися у соціальний простір.

Витоки ідеї про інтеграцію емоцій і раціональності сягають часів античності. Арістотель, один із найвпливовіших мислителів того часу, наголошував на тому, що успіх і щастя людини залежать від гармонійного поєднання емоцій і раціональних суджень. Він підкреслював важливість усвідомлення своїх почуттів та їхнього впливу на прийняття рішень, вбачаючи в цьому фундамент для побудови збалансованого і морально орієнтованого життя. Упродовж століть ця ідея розвивалася у працях філософів і психологів, поступово набуваючи нових акцентів, аж поки в середині XX століття не почала формуватися як самостійна концепція [19, с. 83].

Термін «емоційний інтелект» уперше ввели в науковий обіг у 1990 році американські психологи Дж. Д. Майер та П. Саловей. Вони визначили його як здатність до ідентифікації, розуміння, регулювання власних і чужих емоцій, а також використання цих знань для вирішення завдань і досягнення життєвих цілей. Ця концепція ґрунтувалася на ідеї, що емоції є невіддільною частиною розумових процесів і можуть відігравати ключову роль у прийнятті рішень.

Відома як модель здібностей, розробка Дж. Д. Майєра та П. Саловея передбачала чотири основні складові: сприйняття емоцій, їх використання для підтримки мислення, розуміння емоцій і управління ними. Модель здібностей стала базисом для подальших наукових досліджень, акцентуючи на когнітивній природі ЕІ та його важливості у соціальній взаємодії [61, с. 505].

У 1995 році завдяки книзі Д. Гоулмана «Емоційний інтелект: Чому він може бути важливішим за IQ?» поняття набуло широкої популярності за межами академічного світу. Д. Гоулман розширив рамки розуміння емоційного інтелекту, запропонувавши так звану змішану модель, яка охоплює не лише когнітивні здібності, а й поведінкові навички, риси характеру й мотивацію. Він виділив п'ять ключових компонентів емоційного інтелекту: самосвідомість (здатність усвідомлювати власні емоції), саморегуляцію (контроль над емоціями), мотивацію (внутрішній стимул до досягнення цілей), емпатію (розуміння емоцій інших людей) і соціальні навички (ефективна взаємодія з іншими) [12, с. 47] (рис. 1.1).



Рис. 1.1 – Компоненти емоційного інтелекту за Д. Гоулманом

Д. Гоулман підкреслював, що ці компоненти є основою гармонійної особистості та визначають успіх не лише в міжособистісних відносинах, а й у професійній діяльності. Його підхід сприяв поширенню ідеї про те, що емоційний інтелект не менш важливий за традиційний IQ, а інколи навіть переважає його в значущості для життєвих досягнень [12, с. 49].

У 1997 році ізраїльський психолог і один із провідних теоретиків та дослідників концепції емоційного інтелекту Р. Бар-Он запропонував розглядати емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей і компетенцій, які допомагають індивіду ефективно адаптуватися до вимог оточення, долати стресові ситуації та досягати психологічного благополуччя. Модель Бар-Она ґрунтується на п'яти ключових компонентах [57] (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 – Ключові компоненти моделі Р. Бар-Она

Компонент	Зміст
Внутрішньоособистісний інтелект	Здатність розуміти власні емоції, аналізувати їхнє походження та вплив на поведінку; включає розвиток самоусвідомлення, що дозволяє людині оцінювати свої сильні та слабкі сторони, формувати адекватну самооцінку; охоплює навички самовираження, що сприяють ефективному спілкуванню та досягненню особистісних цілей.
Міжособистісний інтелект	Уміння будувати ефективні соціальні взаємини, співчувати іншим і розуміти їхні емоції.
Адаптивність	Здатність пристосовуватися до змін, приймати обґрунтовані рішення навіть у невизначених умовах; включає навички творчого мислення та проблемного аналізу.
Регуляція стресу	Здатність контролювати свої емоційні реакції в складних ситуаціях, підтримувати рівновагу та уникати деструктивного впливу стресу.
Загальний емоційний стан	Формування позитивного ставлення до життя та збереження емоційної стабільності навіть у стресових ситуаціях; сприяє оптимізму,

	життєстійкості та впевненості у власних силах для досягнення цілей.
--	---

Р. Бар-Он розробив опитувальник EQ-i (Emotional Quotient Inventory), який використовується для вимірювання рівня емоційного інтелекту. Методика спрямована на оцінку рівня розвитку кожного компонента, що дозволяє виявити сильні та слабкі сторони емоційного функціонування. Особливістю моделі є її фокус на практичній спрямованості – визначення способів використання емоційного інтелекту для підвищення ефективності та психоемоційного благополуччя [57].

У 2001 році К. В. Петридес та А. Фергнем представили диспозиційну модель емоційного інтелекту, яка акцентує увагу на значущості особистісних рис у його формуванні. Вони трактують емоційний інтелект як сукупність диспозицій, що відображають індивідуальні відмінності у сприйнятті, обробці та управлінні емоційною інформацією, визначаючи його вплив на поведінку, адаптацію та взаємодію з соціальним середовищем.

Особливостями диспозиційної моделі є:

1. Індивідуальний стиль функціонування – емоційний інтелект розглядається як комбінація стабільних особистісних рис, таких як доброзичливість, самоусвідомлення, стресостійкість та здатність до емоційної регуляції.

2. Контекстуальна природа – прояви емоційного інтелекту змінюються залежно від соціального, культурного, ситуаційного середовища та індивідуальних обставин.

3. Унікальна методика вимірювання – для оцінки емоційного інтелекту використовується опитувальник TEIQue, який представлений у кількох адаптованих версіях: повна форма, скорочена форма для швидкої оцінки та спеціальна версія для дітей [62].

Цей підхід підкреслює суб'єктивність емоційного досвіду і враховує унікальні риси кожної особистості, що дозволяє ефективно застосовувати його у психологічній практиці, зокрема у консультуванні та коучингу.

Незважаючи на численні переваги класичних моделей емоційного інтелекту, кожна з них має свої недоліки, що обмежують їх універсальність або застосовність. У табл. 1.2 представлено порівняння основних класичних моделей емоційного інтелекту.

Таблиця 1.2 – Переваги та недоліки класичних моделей емоційного інтелекту

Модель	Переваги	Недоліки
Модель здібностей (Дж. Д. Майєр, П. Саловей), 1990 р. [61, с. 506]	Наукова обґрунтованість та чітка структура; акцент на когнітивній природі ЕІ, що дозволяє його точно вимірювати; використання MSCEIT, який має високу валідність.	Обмеження лише когнітивними аспектами, ігнорування поведінкових та мотиваційних чинників; складність у застосуванні моделі в реальних практичних умовах.
Змішана модель (Д. Гоулман), 1995 р. [12, с. 50]	Інтеграція когнітивних, поведінкових і мотиваційних складових; практична орієнтація, особливо в менеджменті та лідерстві; висока популярність завдяки простоті пояснення.	Суб'єктивність оцінки через використання опитувальників; критика за відсутність чітких меж між ЕІ та загальними особистісними характеристиками.
Модель Р. Бар-Она, 1997 р. [57]	Акцент на емоційному благополуччі та адаптивності; опитувальник EQ-і легко застосовувати у практичній психології; врахування соціальних і стресових факторів.	Висока суб'єктивність результатів через самозвіти; модель менш поширена в науковій спільноті через акцент на практичному використанні.
Диспозиційна модель (К. В. Петридес,	Підкреслює індивідуальні відмінності та враховує контекстуальність проявів ЕІ;	Висока суб'єктивність результатів через самозвіти; критика через недостатню

А. Фергнем), 2001 р. [62]	використовує TEIQue, який має кілька адаптованих версій, що дозволяє враховувати вік та особливості; зручність у використанні для діагностики в різних соціальних групах.	валідність методики та обмеження застосування у вузьких теоретичних дослідженнях.
---------------------------------	---	---

Так, модель здібностей Дж. Д. Майєра та П. Саловея забезпечує глибоке розуміння когнітивної природи емоційного інтелекту, однак обмежується лише цим аспектом, ігноруючи поведінкові та мотиваційні чинники. Змішана модель Д. Гоулмана, хоча й популяризувала ідею емоційного інтелекту завдяки практичному спрямуванню, критикується за нечіткість меж із загальними особистісними характеристиками. Модель Бар-Она ефективна у сфері психологічного благополуччя та адаптації, але значною мірою залежить від суб'єктивної оцінки. Диспозиційна модель емоційного інтелекту К. В. Петридеса і А. Фергнема враховує індивідуальні особливості та контекстуальні фактори, але також стикається з проблемою суб'єктивності результатів. Таким чином, вибір моделі залежить від завдань дослідження, а також від контексту, в якому здійснюється оцінка емоційного інтелекту.

У вітчизняній науці поняття «емоційний інтелект» отримало різнобічне трактування, що базується на різних теоретичних підходах, які охоплюють як загальні визначення цього явища (С. Луців, Л. Ракітянська), так і його специфіку у здобувачів початкової освіти (І. Худякова, Г. Брославська, Т. Дрига, Р. Шпіца, Г. Підлужна, , Н. Коваль, Г. Полисаєва, І. Чекановська) (табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Наукові підходи до трактування поняття «емоційний інтелект»

Автори	Визначення поняття
Г. Підлужна, І. Худякова [33, с. 30]	Здатність учнів творчо застосовувати свої емоції для створення креативних продуктів, що сприяє їхньому емоційному та творчому розвитку.

Г. Брославська, Т. Дрига [6, с. 8]	Сукупність якостей, що включає емпатію, саморегуляцію та усвідомлення емоцій, які забезпечують гармонійний емоційний розвиток дітей.
С. Луців [24, с. 285]	Інтеграція емоційних і когнітивних компонентів, що сприяють ефективному навчанню.
І. Чекановська [47]	Здатність до саморегуляції, формування стресостійкості та розвитку адаптивних навичок у молодших школярів.
Р. Шпіца, Н. Коваль [53, с. 198]	Здатність до емоційного сприйняття та формування творчих навичок через мистецьку освіту, яка сприяє розвитку емоційної чутливості та креативності.
Л. Ракітянська [37, с. 37]	Еволюційна сукупність якостей особистості, що поєднує емоційні та раціональні аспекти мислення.
Г. Полисаєва [35, с. 139]	Здатність до формування емоційної компетентності через взаємодію з літературними творами.

Представлені підходи демонструють багатовимірність і глибину концепції емоційного інтелекту, яка охоплює широкий спектр психологічних, педагогічних і соціокультурних аспектів. З одного боку, основний акцент робиться на психологічних аспектах, зокрема здатності до саморегуляції, емпатії, стресостійкості, критичного мислення й адаптивності, що забезпечують гармонійний розвиток особистості та її ефективну взаємодію із соціальним середовищем. З іншого боку, значна увага приділяється педагогічним і культурним чинникам, які відіграють важливу роль у розвитку емоційного інтелекту через освітній процес, вплив мистецтва, літератури й інтерактивні методики навчання. Ці підходи підкреслюють інтегративний характер сучасних досліджень, які об'єднують когнітивні, емоційні, поведінкові й мотиваційні складові людської діяльності. Такий підхід дає змогу не лише краще зрозуміти сутність емоційного інтелекту, а й виявити ефективні шляхи його розвитку в різних сферах життя.

У педагогічному контексті емоційний інтелект відіграє ключову роль у забезпеченні гармонійного розвитку особистості, допомагаючи учням ефективно адаптуватися до освітнього середовища, будувати конструктивні взаємини з однолітками та педагогами, а також підтримувати емоційне

здоров'я. Його значущість виходить за межі суто емоційної сфери, впливаючи на загальний процес навчання та соціалізації. Так, І. Бех акцентує увагу на тому, що розвиток емоційної сфери є не лише важливим компонентом особистісного зростання, а й основою для формування моральної свідомості, емпатії та здатності до етичних вчинків, які є визначальними для побудови гармонійних стосунків у суспільстві [5, с. 579]. У свою чергу, Г. Костюк підкреслював нерозривний зв'язок між емоційним розвитком дитини, її пізнавальними процесами та соціалізацією, наголошуючи на тому, що емоції сприяють активізації мислення, мотивації до навчання і формуванню позитивного ставлення до оточуючого світу [22, с. 78]. Таким чином, емоційний інтелект виступає інтегративним механізмом, що поєднує емоційну, когнітивну та соціальну складові розвитку особистості, забезпечуючи її успішну адаптацію у сучасному динамічному світі.

Структура емоційного інтелекту, як стверджує Б. Яценко, складається з кількох ключових компонентів, кожен з яких відіграє важливу роль у формуванні гармонійної особистості та ефективній соціальній взаємодії:

1. Емоційна обізнаність – це здатність розпізнавати та ідентифікувати власні емоції, а також усвідомлювати їхній вплив на поведінку, рішення та сприйняття оточуючих. Емоційна обізнаність дозволяє краще зрозуміти причини власного емоційного стану, що є основою для подальшої саморегуляції та рефлексії.

2. Саморегуляція – включає вміння контролювати свої емоції, адаптувати їх до змінних умов і зберігати внутрішню рівновагу навіть у стресових ситуаціях. Це передбачає уникнення імпульсивної поведінки, здатність зосереджуватися на конструктивних рішеннях і підтримувати емоційну стабільність.

3. Мотивація – внутрішня спонукальна сила, що підтримує прагнення до досягнення цілей і допомагає долати труднощі. Мотивація тісно пов'язана з емоційною стійкістю та здатністю зберігати ентузіазм навіть у складних

обставинах. Люди з розвиненим емоційним інтелектом демонструють наполегливість, оптимізм і проактивний підхід до вирішення проблем.

4. Емпатія – здатність розуміти емоційний стан інших людей, враховувати їхні переживання та виявляти співчуття у процесі спілкування. Ця якість сприяє налагодженню довірчих стосунків, забезпечує взаєморозуміння та підтримку в міжособистісних відносинах.

5. Соціальні навички – вміння ефективно будувати та підтримувати позитивні стосунки, працювати в команді, координувати спільні дії та спрямовувати колектив на досягнення спільних цілей. Соціальні навички також передбачають здатність налагоджувати співпрацю, впливати на оточення та створювати сприятливу атмосферу для взаємодії [54, с. 14].

Кожен із цих компонентів є важливим для розвитку емоційного інтелекту як цілісної системи. Разом вони забезпечують людині здатність адаптуватися до складних умов, будувати конструктивні відносини та досягати емоційного благополуччя в різних сферах життя.

За переконанням О. Мельник, емоційний інтелект є важливим компонентом гармонійного розвитку особистості, особливо в сфері освіти, де він забезпечує емоційне благополуччя учнів (табл. 1.4) [26, с. 130].

Таблиця 1.4 – Зв'язок емоційного інтелекту з освітнім контекстом

Аспект	Зміст
Розвиток емоційного інтелекту як фактор успішності учнів	Високий рівень емоційного інтелекту значно покращує академічні результати. Учні з розвиненою саморегуляцією, мотивацією та внутрішньою дисципліною краще управляють часом, ефективно долають труднощі та справляються зі стресом. Емоційна обізнаність допомагає усвідомлювати сильні й слабкі сторони, ставити реалістичні цілі та досягати їх завдяки наполегливості.
Вплив на соціалізацію	Емоційний інтелект формує важливі навички соціальної взаємодії. Учні, які розуміють і враховують емоції інших, легше будують конструктивні стосунки з однолітками та педагогами, що створює позитивний мікроклімат у класі. Це сприяє

	зменшенню конфліктів, розвитку співпраці та формуванню емпатії як базової соціальної компетентності для гармонійної комунікації.
Емоційне благополуччя учнів	Розвинений емоційний інтелект підтримує психологічну стійкість, допомагаючи учням зберігати внутрішню рівновагу навіть у складних ситуаціях. Регулювання емоцій сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, впевненості у собі та мотивації до особистісного зростання. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту краще адаптуються до змін, демонструють стійкість до стресу та меншу схильність до тривожності й депресій.

Таким чином, емоційний інтелект є багатогранною характеристикою, яка об'єднує емоційну, когнітивну та соціальну сфери, сприяючи гармонійному розвитку особистості. Він забезпечує здатність усвідомлювати, аналізувати й регулювати емоції, а також ефективно взаємодіяти з іншими, враховуючи їхні почуття та потреби. Розвиток емоційного інтелекту є важливим елементом сучасного освітнього процесу, орієнтованого на формування соціально адаптованої та емоційно зрілої дитини.

1.2 Психологічні особливості розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти

Молодший шкільний вік є важливим етапом у розвитку особистості, який характеризується інтенсивними змінами в психологічній, соціальній та емоційній сферах. На думку О. Білоус, у цей період діти переходять до нових соціальних ролей, освоюють правила шкільного життя, формують перші стійкі міжособистісні стосунки й активно розвивають когнітивні й емоційні здібності [4, с. 56]. Слід обов'язково враховувати ці особливості для організації якісного освітнього процесу, спрямованого на формування емоційного інтелекту учнів (табл. 1.5), вважає М. Варій [7, с. 181].

Таблиця 1.5 – Психологічні особливості розвитку молодших школярів, які слід враховувати для успішного розвитку емоційного інтелекту (за М. Варій)

Критерій	Опис
Когнітивний розвиток	Розвиваються навички логічного мислення, аналізу та класифікації. Діти краще засвоюють конкретні поняття, але мають складнощі з абстрактними категоріями.
Соціальний розвиток	Формуються перші тривалі дружні стосунки, з'являється здатність до співпраці. Діти вчаться розуміти соціальні ролі та правила, але можуть виникати труднощі у рішенні конфліктів.
Емоційний розвиток	Нестабільна емоційна сфера, що характеризується сильними переживаннями. Діти поступово вчаться регулювати емоції та проявляти емпатію.
Моральне судження	Діти перебувають на стадії гетерономної моралі, де авторитет дорослих є визначальним. Через взаємодію з ровесниками починається перехід до автономної моральної свідомості.
Мотивація до навчання	Базова мотивація формується через прагнення отримати визнання від дорослих і досягати успіхів у навчанні. Інтерес до знань стимулюється позитивним підкріпленням.
Фізичний розвиток	Повільний, але стабільний прогрес фізичних здібностей. Координація рухів та витривалість поступово вдосконалюються, однак діти можуть швидко втомлюватися під час тривалих розумових або фізичних навантажень.

Розвиток емоційної сфери у молодшому шкільному віці є критично важливим, оскільки він впливає не лише на емоційний стан дитини, але й на її академічну успішність і соціальну адаптацію. І. Сухопара стверджує, що перехід до шкільного середовища супроводжується низкою емоційних викликів, таких як швидкі зміни настрою, схильність до імпульсивних реакцій і труднощі у тривалому зосередженні. Ці виклики є природними для вікового етапу, коли нервова система дитини ще не досягла повної зрілості, а психоемоційна сфера перебуває на стадії інтенсивного розвитку [41, с. 167].

Відповідно до положень Закону України «Про освіту», метою освітнього процесу є всебічний розвиток особистості, формування її предметних, соціальних і громадянських компетентностей. Це передбачає здатність учнів

розуміти та управляти власними емоціями, виявляти емпатію, співпрацювати з однолітками та дорослими, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та її успішну соціалізацію. Освітній процес має створювати умови для розвитку здатності учнів розв'язувати конфлікти, конструктивно реагувати на складні ситуації та демонструвати емоційну стійкість, що особливо важливо на початкових етапах навчання [36].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти освітній процес має створювати умови для розвитку здатності учнів розуміти та регулювати власні емоції, виявляти емпатію, співпрацювати з іншими, ефективно розв'язувати конфлікти та демонструвати емоційну стійкість. Ці навички сприяють гармонійному становленню особистості [14].

На думку Є. Карпенко, у цей період діти активно розвивають здатність ідентифікувати, розуміти та аналізувати власні емоції. Водночас формується емпатія – здатність розпізнавати та враховувати емоції інших людей. Розширення емоційного словника дозволяє дітям точніше висловлювати власні почуття, що сприяє більшій відкритості в спілкуванні та налагодженню міжособистісних взаємин. Хоча емпатія є ключовим елементом емоційної зрілості, її розвиток значною мірою залежить від рівня сформованості соціальних навичок та емоційного інтелекту [16].

На думку М. Шпак, емоції мають потужний вплив на когнітивні процеси, включаючи запам'ятовування, увагу, мислення та здатність до розв'язання проблемних ситуацій. Позитивний емоційний стан створює сприятливі умови для навчання, оскільки підвищує концентрацію, мотивацію та здатність засвоювати нову інформацію. Діти, які відчують емоційний комфорт, демонструють вищу успішність, швидше опановують матеріал і здатні глибше аналізувати отримані знання. Навпаки, негативні емоції, такі як стрес, тривожність або страх, можуть значно уповільнювати когнітивні процеси, спричиняючи труднощі у навчанні та зниження продуктивності [52, с. 108].

У соціальному контексті, як вважає Н. Компанець, емоційний розвиток є ключовим чинником для побудови ефективної взаємодії з однолітками та

дорослими. Діти, які розвинули здатність розуміти власні емоції та емоції інших, легше формують дружні стосунки, уникають конфліктів і демонструють вищу здатність до співпраці у груповій діяльності. Емоційна зрілість сприяє кращій адаптації до соціального середовища, забезпечуючи інтеграцію до шкільного колективу та засвоєння соціальних норм і правил [20].

Особливу увагу слід приділити розвитку емпатії й емоційної чутливості. Ці якості є не лише основою для побудови довірчих стосунків. Вони також сприяють створенню позитивного мікроклімату в освітньому середовищі. Діти, які здатні враховувати почуття інших, краще інтегруються до соціальної групи, зростає їхня впевненість у собі [51, с. 72].

У цьому контексті, зазначає В. Поліщук, емоційна лабільність, властива дітям молодшого шкільного віку, може мати як позитивний, так і негативний вплив. З одного боку, вона забезпечує швидке реагування на зміни в освітньому середовищі та стимулює творчу активність. З іншого – нестабільність емоцій може стати причиною труднощів у поведінці та зниження продуктивності. Учні з розвиненими навичками саморегуляції демонструють кращу взаємодію, більш відповідально ставляться до навчання. Водночас діти, які не навчилися контролювати емоції, часто стикаються з проблемами адаптації [34, с. 67].

Логічно, що педагог відіграє одну з ключових ролей у цілеспрямованому формуванні емоційної сфери учнів. Г. Савонова розкриває різні аспекти такого впливу (табл. 1.6) [38, с. 24].

Таблиця 1.6 – Роль педагога у розвитку емоційної сфери молодших школярів (за Г. Савоновою)

Аспект	Роль педагога	Результат для учнів
Емоційний клімат у класі	Створення сприятливої атмосфери, де учні почуваються захищеними, прийнятими і цінованими.	Зниження рівня тривожності, формування довіри до вчителя, розвиток позитивного ставлення до навчання.
Моральний приклад	Демонстрація етичних норм і цінностей через	Засвоєння моральних норм, розвиток моделей етичної

	власну поведінку, відношення до учнів і колег.	поведінки через наслідування прикладу педагога.
Емоційна підтримка	Виявлення емпатії, уважність до емоційних потреб учнів, допомога у вирішенні конфліктів.	Розвиток емоційної чутливості, здатності до емпатії та довіри, зниження ризику емоційного виснаження в учнів.
Інтерактивні методи	Залучення до обговорення життєвих ситуацій, аналізу моральних дилем, рольових ігор.	Розвиток критичного мислення, здатності аналізувати ситуації, формування навичок самостійного прийняття рішень.
Групова робота	Організація спільних завдань, моделювання ситуацій, обговорення тем, що сприяють емоційному збагаченню.	Розвиток навичок співпраці, вміння враховувати думку інших, формування почуття колективної відповідальності.
Підтримка ініціативи	Заохочення до самостійного вираження думок, участі в обговореннях, пропонування ідей.	Формування впевненості у собі, емоційної зрілості, здатності до самовираження та ініціативності.

Як видно з табл. 1.6, ефективна педагогічна діяльність ґрунтується на комплексному підході, що включає створення сприятливого емоційного клімату, демонстрації високого морального прикладу та використання інтерактивних методів навчання. Педагог, який проявляє емпатію та підтримує ініціативу учнів, допомагає їм розвивати емоційну чутливість і саморегуляцію, формувати позитивні стосунки та адаптуватися до сучасного соціального середовища.

На думку Р. Павелків, емоційна саморегуляція є однією з ключових навичок, що забезпечує здатність учнів контролювати власні емоційні реакції, управляти поведінкою в складних ситуаціях, знижувати вплив стресу та підтримувати концентрацію на навчальних завданнях. Ця навичка формується завдяки поєднанню когнітивних і поведінкових стратегій, що сприяють розвитку внутрішньої стійкості й емоційної стабільності. До таких стратегій

належать техніки релаксації (наприклад, глибоке дихання, медитація або візуалізація), які допомагають знижувати рівень тривожності та розслаблятися в стресових ситуаціях. Позитивне самоствердження, що полягає у використанні підбадьорливих висловлювань і внутрішніх діалогів, сприяє підвищенню впевненості у власних силах і формуванню оптимістичного мислення. Важливу роль відіграє також розвиток рефлексії – здатності аналізувати власні почуття та поведінку, що дозволяє учням краще розуміти причини своїх емоцій і знаходити ефективні шляхи регулювання поведінки [30, с. 137].

Участь у групових обговореннях і взаємодія з однолітками також сприяють вдосконаленню цієї навички, оскільки дозволяють дітям отримувати зворотний зв'язок та вчитися спільно долати виклики, зазначають О. Барнич, І. Кравченко й І. Турчина. На думку дослідниць, формування емоційної саморегуляції має тривалий ефект, забезпечуючи не лише академічний успіх, але й створюючи фундамент для психоемоційного благополуччя в дорослому житті [2, с. 16].

Для досягнення цілей розвитку емоційної сфери дітей у педагогічній практиці використовуються різноманітні методи та техніки, серед яких: ігрові методи обговорення ситуацій, картки емоцій, практики усвідомлення, групові завдання, використання музики та мистецтва (А. Голота, Т. Котик, О. Кобук, І. Матійків, Т. Смокович, І. Сухопара, О. Фурман та ін.).

Інтерактивні ігри є одним із найбільш ефективних способів навчання дітей розпізнаванню та управлінню емоціями. І. Сухопара зазначає, що гра має значний потенціал у розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, оскільки створює атмосферу захоплення, радості, подиву, цікавості та інших позитивних емоцій, що активізує емоційну сферу дитини. Вона підкреслює, що інтерактивні ігри, такі як рольові ігри, інсценізації та дидактичні завдання, де учні відтворюють емоції за допомогою міміки, жестів або поведінки в певних ситуаціях, сприяють розвитку емоційної обізнаності, допомагають розширювати емоційний словник дітей та оволодівати засобами вираження власних емоцій. Зокрема, гри, спрямовані на створення позитивного

настрою, зняття психологічної напруги, адекватне вираження власних емоцій і розпізнавання емоцій інших людей, допомагають дітям навчитися розуміти та виражати свої емоції, керувати власним емоційним станом, а також оволодівати прийомами взаємодії і співпраці [40, с. 102].

Аналіз реальних або вигаданих історій, що ілюструють різні емоційні переживання, сприяє розвитку рефлексії в дітей. Для цього науковиця О. Фурман пропонує педагогам обговорювати з дітьми поведінку героїв, причини їхніх емоцій і можливі способи реагування. Це допомагає формувати здатність розуміти емоційний стан інших і робити висновки щодо власної поведінки в подібних ситуаціях. Особливу цінність мають дискусії, які залучають здобувачів до активного діалогу, спонукаючи їх висловлювати свої думки і враховувати думки інших [44, с. 71].

Використання візуальних матеріалів, таких як картки із зображеннями емоцій, є простим і водночас ефективним способом навчання дітей розпізнаванню та розумінню емоцій. Як зазначає А. Голота, такі картки можуть містити міміку обличчя, кольорові асоціації або ключові слова, що позначають різні емоції. Діти можуть тренуватися у визначенні емоцій за картками, створювати власні асоціації або складати історії, базуючись на запропонованих образах. Цей метод дозволяє учням поступово вивчати спектр емоцій, їхній вираз, значення та роль у міжособистісних стосунках [11, с. 19].

Т. Котик також радить такий ефективний інструмент, як практики усвідомлення, спрямовані на зосередження уваги, що допомагає дітям краще розуміти й контролювати свої почуття. Наприклад, вправи на глибоке дихання, медитацію або спостереження за своїми емоціями у поточний момент сприяють розвитку навичок емоційної саморегуляції. Ці практики допомагають знижувати рівень тривожності, підвищувати концентрацію та створювати стійку основу для емоційної рівноваги [23, с. 89].

І. Матійків зазначає, що виконання групових завдань, таких як створення колажів емоцій або спільне складання історій, сприяє не лише розвитку здатності дітей розпізнавати власні емоції, але й формуванню вміння

враховувати почуття інших учасників групи. Це позитивно впливає на емоційну обізнаність та взаємодію дітей, створюючи сприятливі умови для розвитку їхньої емоційної компетентності [25, с. 41].

О. Кобук і Т. Смокович наголошують, що музика, малювання та інші види творчості надають здобувачам початкової освіти можливість вільно виражати свої емоції, навіть якщо вони ще не здатні чітко їх описати. Прослуховування музичних творів із подальшим обговоренням або створення малюнків, що відображають певні емоційні стани, допомагає учням не лише краще розуміти свої почуття, але й навчитися працювати з ними, розвиваючи емоційну обізнаність і здатність до саморегуляції [17].

Використання зазначених методів сприяє не тільки розвитку емоційної обізнаності дітей, а й формуванню їхньої здатності до конструктивного реагування на різні емоційні ситуації, що є важливим для їхнього особистісного зростання та комунікативної взаємодії.

Таким чином, у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку важливо враховувати їхні психологічні особливості та створювати умови для розвитку емоційної сфери. Адаптація навчальних методик, спрямованих на підтримку емоційної стабільності, розвиток емпатії та формування навичок саморегуляції є необхідною передумовою для успішного навчання та гармонійного становлення особистості здобувачів.

1.3 Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти

Дитяча література, як засіб впливу на емоційну сферу молодших школярів використовувалася давно. В дослідженнях К. Коваленко, Т. Маркотенко, Г. Полисаєвої, А. Сушко, К. Ткаченко та інших розкриваються окремі аспекти методики роботи з дитячою літературою для формування в дітей навичок аналізувати та регулювати свої емоції.

На думку К. Коваленко та Т. Маркотенко, специфіка такого впливу дитячої літератури полягає у її доступності, яскравих сюжетах, багатстві образів та символізмі, які створюють потужний емоційний зв'язок між дитиною та текстом. Вона викликає у дітей щирі та глибокі почуття, заохочує до осмислення емоційних переживань героїв. Літературні твори дозволяють дітям усвідомлювати свої емоції, розпізнавати почуття інших людей, аналізувати їхній вплив на взаємини та оцінювати свою поведінку в різних ситуаціях [18, с. 781].

Аналізуючи вплив різних жанрів літератури на становлення особистості здобувачів початкової освіти, К. Ткаченко та А. Сушко зазначають, що дитяча література, зокрема казки, оповідання та вірші, виступає ефективним засобом для розуміння спектра емоцій: від радості та надії до суму й тривоги. Вона допомагає дітям досліджувати різні аспекти людських переживань, сприяючи формуванню здатності до співчуття та розуміння внутрішнього світу інших. Як підкреслюють автори, дитяча книга є фундаментом виховання, адже формує моральні почуття та цінності дитячої особистості, норми моральної поведінки, виховує естетичне сприйняття [43, с. 105].

Г. Полисаєвою схарактеризовано ключові аспекти впливу дитячої літератури на емоційний розвиток дитини (табл. 1.7) [35].

Таблиця 1.7 – Вплив дитячої літератури на емоційний розвиток молодших школярів (за Г. Полисаєвою)

Аспект емоційного інтелекту	Опис	Результат для дітей
Розпізнавання емоцій	Діти вчаться визначати емоції через міміку, жести, дії, інтонації та діалоги героїв.	Формування емоційної обізнаності, здатності розпізнавати власні та чужі почуття.
Емпатія	Герої творів демонструють щире співчуття, емоційну підтримку та глибоке	Розвиток здатності співпереживати, проявляти турботу та враховувати

	розуміння інших.	почуття оточуючих.
Рефлексія	Діти детально аналізують поведінку героїв, приховані мотиви їхніх дій та можливі наслідки.	Розвиток саморефлексії, усвідомлення впливу власних почуттів на прийняття рішень.
Моделювання ситуацій	Твори розкривають реальні життєві ситуації у безпечному середовищі.	Підготовка до подолання емоційних викликів у реальному житті.
Формування моральних цінностей	Через сюжети герої демонструють чесність, справедливість, доброту.	Виховання моральної свідомості, здатності до етичних вчинків.
Розвиток емоційного словника	Тексти збагачують мовлення, допомагають висловлювати почуття точніше.	Розширення емоційного словника, покращення вербальної комунікації.
Адаптація до соціального середовища	Сюжети ілюструють способи побудови взаємин, вирішення конфліктів, прийняття спільних рішень.	Розвиток ключових навичок соціальної взаємодії, ефективної інтеграції до колективу.

Педагог має ретельно добирати літературні твори, які максимально відповідатимуть віковим особливостям та психологічним потребам здобувачів початкової освіти. Відповідно до критеріїв, визначених М. Яцюк, такі твори повинні відзначатися розмаїттям емоційного спектра, відповідністю віковим особливостям, описом життєвих ситуацій, оптимістичним завершенням, моральним і виховним потенціалом, здатністю збагачувати уяву та емоційну чутливість, естетичною цінністю та можливістю інтерактивності [55, с. 64].

До цього переліку В. Підгурська та І. Голубовська додають наступні умови. По-перше, твори повинні розкривати різноманітні емоційні стани – від радості й цікавості до суму й співчуття, що допомагає дітям розуміти і аналізувати свої почуття та почуття інших. Наприклад, сюжети, у яких герої долають труднощі, можуть навчити дітей, як ефективно справлятися зі складними життєвими ситуаціями. По-друге, історії, що відповідають реальним життєвим обставинам або відображають типові дитячі переживання (дружба, перші конфлікти, взаємодія з дорослими), сприяють глибшому емоційному

залученню. Через ідентифікацію з героями діти краще засвоюють моделі поведінки та способи вирішення конфліктів. По-третє, твори з оптимістичним фіналом формують у дітей віру в можливість вирішення проблем, демонструючи, що труднощі можуть бути подолані. Це підтримує емоційну рівновагу, додає впевненості у власних силах і сприяє формуванню позитивного світогляду [31, с. 272].

Окрім зазначених критеріїв, важливо враховувати естетичну цінність творів, їхню доступність для розуміння і здатність стимулювати уяву. Такий підхід робить освітній процес пізнавальним й емоційно насиченим.

Наприклад, загальновідомі українські народні казки «Івасик-Телесик», «Яйце-Райце» та «Язиката Хвеська» мають значний виховний потенціал. Як зазначають С. Вірста, Т. Жалко, О. Гончарук, вони допомагають дітям навчитися визначати емоційний стан персонажів через їхні слова, вчинки, поведінку, а також аналізувати, як певні рішення героїв призводять до позитивних або негативних наслідків. Завдяки простим, але водночас змістовним сюжетам ці твори формують у здобувачів базові уявлення про причиново-наслідкові зв'язки та взаємодію між людьми [9].

Особливе значення у формуванні емоційного інтелекту молодших школярів мають поезії класиків української літератури, таких як Л. Українка та Т. Шевченко, стверджують В. Підгурська та І. Голубовська. Їхні вірші передають глибокі емоційні образи, що стимулюють уяву дитини, розвивають емпатію та вчать бачити красу навколишнього світу. Наприклад, вірш «Садок вишневий коло хати» створює атмосферу гармонії та затишку, яка дозволяє дітям зануритися у світ позитивних емоцій, а твори Л. Українки розширюють здатність до розуміння емоційного підтексту. Читання таких творів не лише збагачує словниковий запас, але й формує здатність розуміти тонкощі настрою та переживань героїв, що є важливою складовою емпатії [31].

Оповідання та повісті, зокрема «Фарбований лис» І. Франка, також надають дітям можливість познайомитися з різноманіттю емоційних станів героїв. Через подібні історії про страх, сміливість, радість чи розкаяння діти

вчатися аналізувати мотиви поведінки персонажів, оцінювати їхні вчинки з точки зору моральних цінностей. Такі твори дозволяють глибше зрозуміти, як рішення впливають на життя оточуючих, а також сприяють формуванню критичного мислення. Наприклад, діти можуть досліджувати, чому хитрість лиса призвела до його викриття, або чому чесність та сміливість є важливими для успішної взаємодії у суспільстві [32, с. 31].

Окрім цього, дитяча література часто має інтерактивний потенціал, спонукаючи дітей до обговорення та творчості. Дослідники С. Вірста, Т. Жалко та О. Гончарук наводять приклади: прочитання творів діти можуть брати участь у рольових іграх, малювати героїв або навіть створювати власні історії, ґрунтуючись на прочитаному. Такі активності сприяють не лише глибшому розумінню тексту, але й допомагають дітям відпрацьовувати навички соціальної взаємодії та управління емоціями [9].

Перелік окремих художніх творів, рекомендованих для розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, наведено у додатку А.

Н. Волік зазначає, що робота з дитячою літературою передбачає використання певних педагогічних прийомів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Ці прийоми сприяють формуванню навичок емоційної саморегуляції й емпатії (табл. 1.8) [10].

Таблиця 1.8 – Педагогічні прийоми для розвитку емоційного інтелекту через роботу з дитячою літературою (за Н. Волік)

Метод	Опис	Результат для учнів
Обговорення персонажів та їхніх емоцій	Учитель задає запитання про почуття героїв у різних ситуаціях, аналіз емоційних станів, мотивів і наслідків дій.	Розвиток здатності до аналізу емоцій, розуміння мотивів і наслідків дій, підвищення емоційної обізнаності.
Інсценування фрагментів творів	Розігрування сцен із казок чи оповідань, що дозволяє дітям глибше розуміти емоції персонажів.	Формування емпатії, розвиток соціальних навичок і вміння переносити отримані знання у реальне життя.
Творчі	Малювання ілюстрацій,	Розвиток емоційної

завдання	складання власних казок чи історій на основі прочитаного.	чутливості, уяви та здатності творчо виражати свої почуття.
Рефлексія	Учитель пропонує дітям поділитися думками та почуттями, які викликав текст.	Формування навичок усвідомлення емоцій, їх вербалізації та розвитку саморефлексії.

Обговорення персонажів та їхніх емоцій є одним із найефективніших методів розвитку емоційного інтелекту у дітей. На думку О. Венгловської, О. Елькіна, О. Марущенка й О. Федоренка, педагог, ставлячи учням запитання про почуття героїв у різноманітних ситуаціях, стимулює їх до глибшого аналізу емоційних станів, мотивів та наслідків вчинків персонажів. Запитання на кшталт «Як ти думаєш, що відчував герой у цій ситуації?» або «Чому персонаж так вчинив?» допомагають дітям не лише краще розуміти емоції та мотиви героїв, але й виявляти зв'язок між емоціями, поведінкою та результатами дій, що сприяє розвитку рефлексії та емпатії [8].

Г. Підлужна вважає, що інсценування фрагментів творів дозволяє дітям відчувати себе частиною сюжету, зануритися у емоційний світ героїв та відтворити їхні почуття через власну поведінку. Цей метод сприяє формуванню емпатії та розвитку соціальних навичок, адже діти вчаться працювати в команді, розуміти точку зору інших і співпереживати [32, с. 31].

На думку Л. Чемоніної, творчі завдання, такі як малювання ілюстрацій до творів або складання власних історій, розвивають не лише емоційну чутливість, але й уяву. Діти отримують можливість виразити свої почуття в художній формі, що сприяє кращому усвідомленню емоцій та їх вербалізації. Наприклад, створення малюнка до казки може викликати обговорення: «Чому ти вибрав саме такі кольори?», що допомагає дитині краще зрозуміти свої емоції [49].

Рефлексія є важливим етапом роботи з літературними творами, оскільки забезпечує учням можливість усвідомленого аналізу власних емоційних реакцій на прочитане. Як зазначають Н. Білик та І. Добряк, організація вчителем обговорення, у якому діти діляться своїми почуттями після знайомства з

твором, стимулює розвиток навичок саморефлексії та здатності вербалізувати емоційні стани. Такий підхід розширює емоційний словниковий запас учнів й формує вміння точно визначати й називати власні переживання, що сприяє кращому усвідомленню внутрішніх процесів та емоційному реагуванню [3].

Розвиток емпатії через літературні твори є важливим аспектом педагогічної роботи, спрямованої на формування емоційного інтелекту дітей. За словами І. Сухопари, учитель має можливість акцентувати увагу на ситуаціях, де герої демонструють співчуття, допомогу чи підтримку, та залучати учнів до обговорення того, як ці якості можуть бути реалізовані у реальному житті. Обговорення моральних вчинків персонажів допомагає дітям усвідомлювати цінність емпатії та готовності допомагати іншим. Наприклад, після прочитання історії про дружбу і взаємодопомогу, діти можуть дискутувати про те, як вони самі можуть підтримати однокласників у складних ситуаціях або проявити розуміння та співчуття до інших [40, с. 101].

Таким чином, дитяча література є потужним інструментом для розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Використання художніх творів допомагає дітям розвивати емоційну чутливість, емпатію та здатність до рефлексії, що є основою гармонійного розвитку особистості. Поєднання аналізу творів із творчими завданнями сприяє формуванню емоційного інтелекту, соціалізації та успішності учнів у майбутньому.

Висновки до першого розділу

У першому розділі розкрито сутність поняття емоційного інтелекту, його структуру та основні компоненти, досліджено слідити психологічні особливості розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти, а також проаналізовано вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти;

Визначено, що моральні цінності формуються через взаємодію з оточенням і діяльність, яка сприяє моральному розвитку та соціалізації. До

таких цінностей належать розуміння моральних норм, співчуття, емпатія та здатність до співпереживання.

Виявлено, що молодший шкільний вік є критичним періодом розвитку емоційної сфери, де активно формуються здатність розуміти та аналізувати емоції, емпатія та навички саморегуляції. Важливим завданням педагога є створення сприятливого емоційного клімату та підтримка емоційної стабільності учнів.

Схарактеризовано основні моделі емоційного інтелекту: модель здібностей (Дж. Д. Майєра і П. Саловея), змішану модель (Д. Гоулмана), модель Бар-Она та диспозиційну модель (К. В. Петридеса та А. Фергнєма). Вони доводять важливість емоційного інтелекту для соціальної адаптації та навчання.

Проаналізовано роль дитячої літератури у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Доведено, що казки, оповідання та вірші допомагають дітям досліджувати спектр емоцій, розвивати емпатію та навички рефлексії. Художні твори створюють безпечне середовище для моделювання життєвих ситуацій, що сприяє емоційному розвитку дітей.

Таким чином, у розділі представлено теоретичний аналіз феномену емоційного інтелекту, визначено його структуру, моделі та особливості розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Показано, що дитяча література є дієвим засобом розвитку емоційної сфери учнів початкових класів, а її інтерактивний потенціал сприяє поглибленню розуміння емоцій через творчі активності та педагогічні методики.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

2.1 Організація та методика проведення дослідження

Емоційний інтелект є ключовим компонентом особистісного розвитку дитини, що впливає на успішність навчальної діяльності, рівень сформованості комунікативних умінь та здатність встановлювати продуктивні соціальні контакти. Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Е. Носенко, Н. Коврига, С. Челало) підкреслюють, що уміння усвідомлювати й регулювати власні емоції, аналізувати емоційні прояви інших та адекватно реагувати на них, є важливими факторами гармонійного входження дитини у соціальне середовище. Саме у молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне становлення емоційної сфери, коли діти засвоюють базові механізми емоційної рефлексії й емпатії. У цей період особливо важливо створити такі педагогічні умови, які забезпечать не лише засвоєння навчального матеріалу, а й цілеспрямований розвиток емоційної чутливості та здатності до конструктивного спілкування, що є вагомим передумовою становлення соціально зрілої особистості [29; 48].

У початковій школі важливу роль у розвитку емоційної сфери відіграють саме уроки української мови та літературного читання, які створюють особливе середовище для формування емпатії, емоційної чутливості та позитивного ставлення до внутрішнього світу людини. На відміну від інших навчальних дисциплін, цей предмет містить велику кількість художніх текстів, наповнених моральними смислами, емоційно забарвленими образами та життєвими ситуаціями, що викликають у дітей переживання та співпереживання. Літературні твори дозволяють здобувачам початкової освіти не просто сприймати інформацію, а й емоційно проживати сюжет, аналізувати вчинки

персонажів і замислюватися над їхніми почуттями [45]. Така особлива емоційно-сміслова насиченість відкриває значний педагогічний потенціал для розвитку емоційного інтелекту, що зумовлює необхідність теоретичного осмислення можливостей літературного читання як засобу емоційного впливу та практичної перевірки ефективності відповідних педагогічних прийомів [1].

Метою емпіричного дослідження є визначення динаміки розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти в процесі опанування української мови та літературного читання, а також обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності спеціально розробленої системи вправ, спрямованої на цілеспрямований розвиток емоційної сфери молодших школярів.

Емпіричну базу дослідження становили 26 учнів 4-А класу (14 дівчат та 12 хлопчиків) Дніпровської гімназії № 58 Дніпровської міської ради. Практична реалізація експерименту відбувалася у межах звичайного навчального процесу протягом шести тижнів, у період із лютого по березень 2025 року. Формувальний вплив здійснювався в ході звичайних уроків української мови (у частині «літературне читання»), що дозволило зберегти природні умови навчальної діяльності та забезпечити високий рівень залученості дітей.

Організація емпіричного дослідження розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти здійснювалася поетапно і включала три послідовних етапи: констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Така логіка дослідницької процедури надала можливість виявити вихідний рівень розвитку емоційного інтелекту, здійснити цілеспрямований педагогічний вплив та оцінити його результативність у динаміці.

На констатувальному етапі було проведено первинну діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту учнів на основі комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження різних аспектів емоційної сфери дитини (табл. 2.1). Застосування взаємодоповнюючих інструментів дозволило не лише визначити здатність школярів розпізнавати й виражати емоції, але й оцінити

рівень їхньої емпатії, емоційної рефлексії та уміння регулювати власні емоційні стани, що забезпечило всебічність емпіричного аналізу [13].

Таблиця 2.1 – Діагностичний інструментарій дослідження

№ з/п	Назва методики	Характеристика
1	«Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуєн) (Додаток Б)	Спрямована на виявлення домінуючої емоційної орієнтації дитини. Учням пропонуються фрагменти геометричних фігур, які вони домальовують за власним бажанням. За типом зображень (предмети, людина, емоційне обличчя) визначається переважна сфера емоційної активності та рівень емоційної включеності.
2	Проективна методика «Три бажання» (М. А. Нгуєн) (Додаток В)	Дозволяє дослідити емоційно-ціннісні орієнтації школяра. Дитина у формі малюнка зображує три бажання за умовної ситуації «золотої рибки». Подальший аналіз змісту й спрямованості бажань дає змогу встановити, наскільки у її поведінці переважають альтруїстичні або егоцентричні тенденції.
3	Методика «Що – чому – як?» (М. А. Нгуєн) (Додаток Д)	Виявляє здатність дитини усвідомлювати емоційний стан інших людей та приймати зважені, морально обґрунтовані рішення. Учням зачитуються короткі оповідання з емоційнонасиченими ситуаціями, після чого вони повинні відповісти на запитання «що відчуває герой», «чому він це відчуває» та «як можна діяти в цій ситуації».
4	Діагностика емоцій за допомогою ляльки, розроблений на базі НУЦЗУ (Додаток Е)	Експрес-інструмент, який дає змогу оцінити актуальний емоційний стан дитини та рівень її емоційної рефлексії. Учень отримує ляльку з окремими елементами обличчя і конструє відповідну емоцію відповідно до заданої ситуації. Аналіз результату дозволяє встановити здатність розпізнавати, диференціювати й виражати емоційні стани в умовах сюжетно-рольового моделювання.
5	«Кольоровий вибір емоцій» (адаптація	Використовується для оцінювання емоційних пріоритетів і загального емоційного тону дитини.

	тесту М. Люшера) (Додаток Ж)	Учень обирає кольори в порядку емоційної привабливості, що дозволяє визначити домінуючий емоційний стан, приховану напруженість, а також позитивні або негативні емоційні тенденції.
--	---------------------------------	--

Застосування зазначених психодіагностичних методик дало змогу отримати комплексні й достовірні дані щодо стану емоційного розвитку здобувачів початкової освіти. Поєднання проєктивних, ситуаційно-аналітичних та експрес-методів забезпечило всебічне оцінювання як когнітивного компонента емоційного інтелекту (усвідомлення та розпізнавання емоцій), так і його поведінкового складника (емоційна експресія, регуляція та емпатійність). Аналіз результатів первинної діагностики дозволив визначити початковий рівень розвитку емоційного інтелекту за ключовими критеріями – розпізнавання емоцій, емоційна експресія, емпатія й емоційна регуляція. Отримані дані стали підґрунтям для подальшого конструювання формувального впливу та визначення педагогічних прийомів, які відповідають актуальним потребам емоційного розвитку молодших школярів.

Формувальний етап емпіричного дослідження мав на меті здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток ключових складників емоційного інтелекту молодших школярів. Тривалість цього етапу становила шість тижнів, протягом яких у процесі вивчення української мови (розділ «літературне читання») було реалізовано систему спеціально розроблених вправ та методичних прийомів. Важливо підкреслити, що формувальні заняття інтегрувалися в зміст програмових уроків, не порушуючи логіки навчального плану, а навпаки – збагачували його емоційно-ціннісним змістом і розширювали виховний потенціал художніх текстів.

Особливістю організації формувального етапу стало використання художнього слова як ключового засобу впливу на емоційну сферу дітей. Вправи розроблялися таким чином, щоб учні не лише аналізували зміст літературних творів, а й проживали емоційні ситуації, виявляли емпатію до персонажів, співвідносили їхні переживання з власними почуттями. Таким чином,

формувальний вплив мав подвійний характер: з однієї сторони – когнітивний, оскільки вимагав осмислення мотивів поведінки героїв, з іншої – емоційний, адже стимулював внутрішній відгук, співпереживання та розвиток емоційної виразності дітей.

Для забезпечення практичної реалізації зазначених підходів було розроблено серію повних конспектів уроків літературного читання, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів (див. Додаток 3). У цих конспектах детально представлено мету, хід уроку, систему завдань та вправ, які інтегрують розвиток емоційної сфери у зміст навчальної діяльності.

У межах формувального етапу використовувалася низка спеціально розроблених вправ, які умовно можна згрупувати за основними напрямками:

1. Розвиток уміння розпізнавати та вербалізувати емоції. Сюди належали завдання типу «Емоційне дзеркало», «Добери емоцію», коли діти співвідносили фрагменти тексту з певними емоційними станами, добирали відповідні слова або невербальні засоби вираження (інтонацію, міміку).

2. Формування здатності до емоційного прогнозування. Завдання «Що відчуватиме герой далі?», «Продовж казку» спонукали школярів не лише аналізувати наявні почуття персонажів, а й передбачати їхню зміну залежно від розвитку подій. Це стимулювало уяву та допомагало глибше усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями й емоційними реакціями.

3. Розвиток емпатії та вміння співпереживати. Значне місце посідали вправи на переказ від імені героя («Я – літературний герой»), інсценізація фрагментів твору, рольові ігри, де учні відтворювали ситуації та водночас висловлювали внутрішні переживання персонажів.

4. Формування навичок емоційної саморегуляції. До цієї групи відносилися вправи, у яких діти усвідомлювали власні почуття, шукали способи їх конструктивного вираження. Наприклад, після читання напруженого епізоду учням пропонувалося намалювати чи описати словами, які почуття вони пережили, та поділитися, як можна впоратися з подібним станом у житті.

Заняття будувалися з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи, тому основний акцент робився на поєднанні ігрових елементів, бесіди та творчих завдань. Використовувалися як групові форми роботи (колективні обговорення, дискусії, виконання вправ у парах), так і індивідуальні завдання, що сприяло розвитку внутрішньої рефлексії кожного учня.

Значна увага приділялася образно-асоціативним прийомам: діти добирали кольори, порівняння чи метафори для опису почуттів героїв та власних емоцій, що розширювало їхній емоційний словник і сприяло кращому усвідомленню переживань. Такий підхід дозволив зняти емоційну напруженість, створити атмосферу довіри та сприятливого психологічного клімату на уроці.

Реалізація комплексу вправ у процесі читання художніх текстів сприяла створенню емоційно насиченого освітнього середовища, у якому навчання поєднувалося з вихованням морально-ціннісних орієнтацій. Учні поступово вчилися:

- розпізнавати різні емоційні стани;
- вербалізувати власні почуття;
- аналізувати поведінку героїв та її наслідки;
- усвідомлювати значення добрих учинків і співпереживання;
- застосовувати набуті навички у повсякденному спілкуванні.

Завдяки такій організації формувального етапу вдавалося не лише підвищити рівень емоційної грамотності дітей, а й виховати позитивне ставлення до власних і чужих почуттів, сформувати основи емоційної культури.

Отже, формувальний етап емпіричного дослідження виступив ключовою ланкою всієї програми. Він дозволив апробувати педагогічні прийоми, що інтегрують розвиток емоційного інтелекту у зміст уроків літературного читання, а також створив умови для подальшого аналізу результативності їхнього впливу на молодших школярів у рамках контрольного етапу експерименту.

Контрольний етап експерименту став завершальною та водночас ключовою частиною дослідницької процедури, адже дозволив перевірити

ефективність запропонованої педагогічної програми й оцінити реальні зміни, що відбулися у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. На цьому етапі здійснено повторне застосування комплексу діагностичних методик, які були використані на констатувальному етапі. Такий підхід забезпечив можливість об'єктивного порівняння отриманих результатів, оскільки дослідження проводилося за однаковими критеріями, умовами та інструментарієм.

Зокрема, повторна діагностика включала такі методики: «Кольоровий вибір емоцій», «Що? Чому? Як?», «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання» та «Діагностика емоцій за допомогою ляльки».

Використання саме цих методик мало кілька важливих переваг. По-перше, воно забезпечувало можливість перевірки динаміки у різних складниках емоційного інтелекту: когнітивному (усвідомлення й розпізнавання емоцій), поведінковому (вираження й регуляція) та особистісно-ціннісному (емпатійність, альтруїзм). По-друге, повторна діагностика за аналогічною процедурою сприяла науковій обґрунтованості дослідження, адже дозволяла уникнути суб'єктивних спотворень і зробити висновки максимально достовірними.

Важливим аспектом контрольного етапу було й те, що повторне дослідження проводилося одразу після завершення формувального впливу. Це дало змогу зафіксувати «свіжий» результат педагогічного експерименту та відстежити безпосередні зміни в емоційній сфері учнів. При цьому варто зазначити, що контрольний зріз не претендував на остаточність висновків, адже розвиток емоційного інтелекту має тривалий характер і продовжується за межами експериментальної програми. Проте він забезпечив цінний матеріал для оцінки ефективності педагогічних вправ у короткотривалій перспективі.

У процесі контрольного обстеження фіксувалися такі показники: рівень уміння диференціювати емоції, здатність пояснювати їх причини, уміння добирати адекватні способи регуляції емоційних станів, співвіднесення егоцентричних та альтруїстичних тенденцій у поведінці, динаміка розвитку

емпатійності та емоційної чутливості. Порівняння цих показників із результатами констатувального етапу створювало можливість зробити висновки про зміни, що відбулися завдяки педагогічному впливу.

Контрольний етап виконував і важливу верифікаційну функцію: він дозволив не лише зафіксувати факт позитивних змін, а й підтвердити, що саме реалізована система вправ сприяла цим змінам, адже інші зовнішні чинники (структура уроків, навчальний матеріал, часові рамки) залишалися незмінними. Таким чином, можна стверджувати, що результати контрольного етапу мають високу внутрішню валідність і відображають саме ефективність запропонованої програми.

Особливо показовим стало те, що діти на контрольному етапі демонстрували не лише підвищення рівня емпірично зафіксованих умінь, а й якісні зрушення у ставленні до художнього тексту та емоційного спілкування. Учні охочіше ділилися власними переживаннями, виявляли готовність вислухати й зрозуміти інших, частіше використовували емоційно забарвлену лексику у власних висловлюваннях. Це свідчить про формування елементів емоційної культури, яка є важливим інтегративним результатом розвитку емоційного інтелекту.

Таким чином, контрольний етап експерименту дав змогу зробити висновок, що систематичне застосування спеціально розроблених педагогічних вправ у межах уроків літературного читання позитивно вплинуло на емоційну сферу молодших школярів. Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції завдань, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, у зміст початкової освіти.

Підсумовуючи, можна зазначити, що організація емпіричного дослідження дала змогу вирішити одразу кілька завдань:

1. Визначити початковий рівень розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи.
2. Розробити й апробувати систему педагогічних вправ, інтегрованих у навчальний процес.

3. Оцінити динаміку змін в емоційній сфері дітей після реалізації формувального впливу.

4. Обґрунтувати педагогічну доцільність використання літературного читання як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту.

Отже, отримані дані первинної та повторної діагностики стали підґрунтям для проведення порівняльного аналізу, результати якого подано у наступному підпункті.

2.2 Аналіз результатів дослідження розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти

На констатувальному етапі емпіричного дослідження нами було проведено первинну діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту учнів 4-А класу за допомогою проєктивної методики «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуєн).

Методика була реалізована в умовах класної роботи. Кожному учневі видавався аркуш із зображеннями геометричних фігур (коло, трикутник, квадрат тощо) та пропонувалося за 15 хвилин домалювати їх так, щоб утворилося завершене зображення. Вчитель підкреслював, що обмежень немає, і дитина може створити будь-який малюнок на власний розсуд. Такий підхід дозволив максимально зняти напруженість, розкрити природні асоціації й дати простір для прояву індивідуальної уяви.

Аналіз зібраних результатів дозволив виявити, що більшість дітей продемонструвала середній рівень емоційної орієнтації (рис. 2.1). Зокрема, 13 учнів (50% від загальної кількості) у своїх малюнках відобразили людське обличчя чи фігуру людини, хоча часто без деталізації емоційного стану.

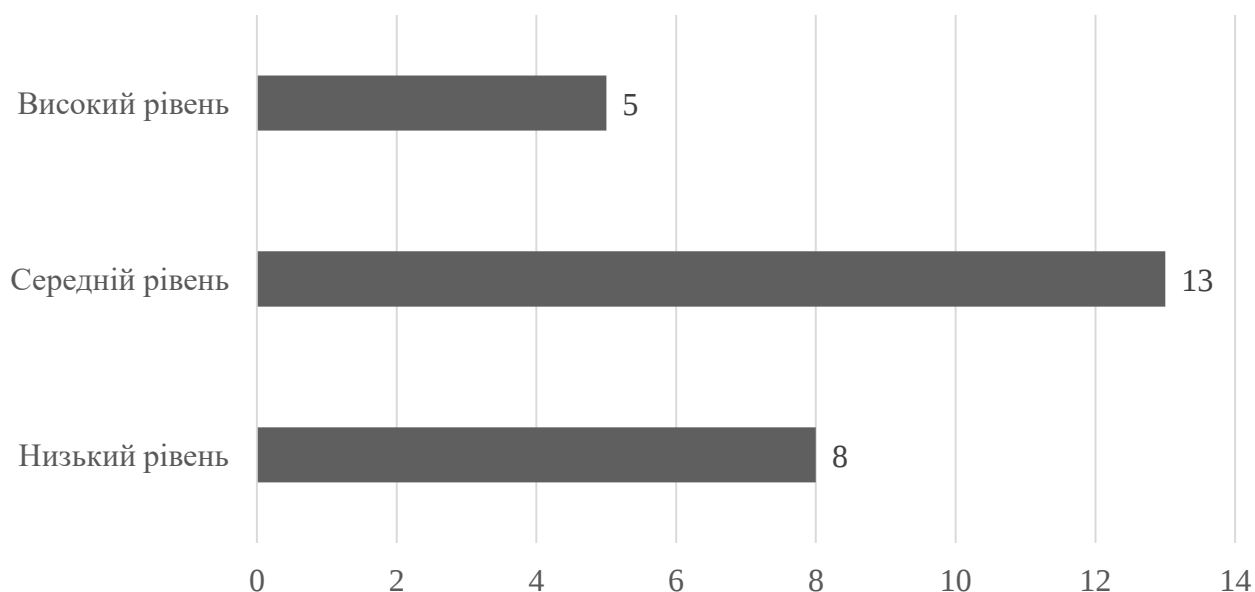


Рис. 2.1 – Рівні емоційної орієнтації учнів 4-А класу за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуєн)

Такі результати свідчать про те, що здобувачі початкової освіти вже мають базові навички спрямування уваги на людину як об'єкт переживань, однак поки що не завжди здатні чітко передати її внутрішні почуття.

Разом із тим, у 8 учнів (30,8%) було зафіксовано низький рівень розвитку емоційного інтелекту. У їхніх роботах переважали домальовування у вигляді неживих предметів (будинки, меблі, транспорт, геометричні узори) або тварин. Подібні результати можна пояснити тим, що ці діти в емоційних орієнтаціях більше тяжіють до світу речей, ніж до світу людських почуттів. Вони сприймають художній образ радше на рівні зорової конкретики, ніж емоційного підтексту, що вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу з боку вчителя.

Водночас у 5 учнів (19,2%) чітко простежувалися ознаки високого рівня розвитку емоційного інтелекту. Такі діти зображали не лише людину, а й намагалися передати її емоційний стан – через усмішку, вираз очей, положення рук, рухи чи взаємодію кількох персонажів. Деякі роботи відзначалися динамічністю (наприклад, сцени гри, танцю, дружнього спілкування). Це свідчить про високий рівень емоційної чутливості, інтерес до внутрішнього світу інших людей та прагнення відтворити його в образно-художній формі.

Таким чином, результати констатувального етапу за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» виявили, що найбільш чисельною є група школярів із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту (50%), значна частка має низький рівень (30,8%), тоді як менша кількість учнів (19,2%) демонструє високий рівень емоційної орієнтації. Отримані дані підтверджують актуальність створення спеціальних педагогічних умов для подальшого розвитку емоційної сфери молодших школярів.

Наступним інструментом первинної діагностики на констатувальному етапі стала проєктивна методика «Три бажання» (М. А. Нгуєн), спрямована на виявлення емоційної орієнтації дитини – на власні потреби або на потреби інших людей, а також на аналіз ціннісних установок і емоційно-позитивних очікувань.

Дослідження відбувалося в умовах індивідуальної роботи. Кожному учневі було запропоновано аркуш паперу та кольорові олівці. Учитель звертався до дітей із мотиваційною інструкцією: «Уявіть собі, що у вас є золота рибка, яка може виконати три будь-які бажання. Подумайте, чого б ви найбільше хотіли та намалуйте ці три бажання». На виконання завдання відводилося 15-20 хвилин. Малюнки виконувалися самостійно, без підказок з боку дорослого, що дозволило отримати найбільш щирі та автентичні результати.

Після завершення малювання з кожним учнем проводилася коротка індивідуальна бесіда. У ході неї з'ясовувалося, чому саме були обрані певні бажання, кому вони адресовані, а також які емоції дитина пов'язує з їх можливим здійсненням. Отримані пояснення фіксувалися у формі коротких записів і використовувалися для уточнення змісту малюнка.

Аналіз результатів, отриманих за методикою «Три бажання», показав, що серед учнів 4-А класу спостерігаються різні рівні емоційно-ціннісних орієнтацій (рис. 2.2).

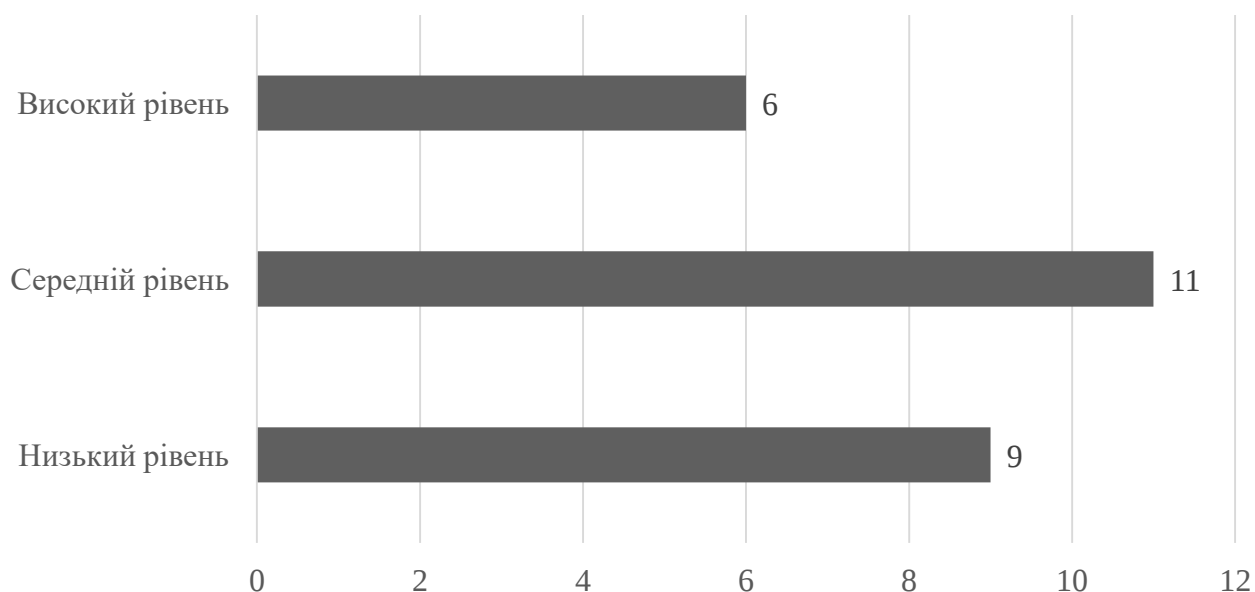


Рис. 2.2 – Рівні емоційної орієнтації учнів 4-А класу за методикою «Три бажання» (М. А. Нгуєн)

Так, у 9 дітей (34,6%) було зафіксовано низький рівень розвитку емоційного інтелекту. В їхніх малюнках переважали бажання, спрямовані винятково на себе: придбати іграшки, отримати солодощі, завести домашнього улюбленця, мати більше часу для відпочинку. Під час бесіди ці учні пояснювали свої малюнки з позиції особистих інтересів і задоволення власних потреб, що свідчить про переважно егоцентричну спрямованість їхніх емоційно-ціннісних орієнтацій.

Найчисельнішою групою стали діти із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту – 11 учнів (42,3%). В їхніх роботах поєднувалися особистісні та соціально значущі бажання. Наприклад, окрім мрій про іграшки чи подорожі, діти висловлювали бажання про здоров'я для батьків, мир у країні, допомогу тваринам чи друзям. У бесіді вони намагалися обґрунтувати важливість таких прагнень, демонструючи поступове розширення сфери емоційної чутливості від власного «Я» до інших людей.

Високий рівень розвитку емоційного інтелекту виявлено у 6 школярів (23,1%). Їхні малюнки та пояснення свідчили про переважання альтруїстичної орієнтації. Серед висловлених бажань домінували такі: «щоб мама була здорова», «щоб у тата була легша робота», «щоб усі діти були щасливі», «щоб в

Україні був мир». Ці діти здатні виходити за межі власних потреб, орієнтуватися на цінності інших людей та проявляти емпатійне ставлення до навколишнього світу.

Таким чином, результати за методикою «Три бажання» засвідчили, що у більшості учнів 4-А класу (65,4%) домінує середній і високий рівень розвитку емоційного інтелекту, що вказує на здатність молодших школярів співвідносити власні прагнення з потребами інших. Водночас понад третина дітей (34,6%) залишаються у зоні переважно егоцентричних орієнтацій, що підкреслює потребу у цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на формування альтруїстичних мотивів і розвиток емпатії.

Наступним етапом констатувального зрізу стало застосування методики «Що – чому – як?» (М. А. Нгуєн), яка дозволяє оцінити здатність дітей розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм та приймати морально обґрунтовані рішення в проблемних соціальних ситуаціях.

Дослідження проводилося індивідуально в умовах класної роботи. Для хлопчиків і дівчаток використовувалися різні, але за змістом аналогічні розповіді. У них описувалася ситуація, де дитина опиняється у складному становищі через насмішки однолітків, а старший брат чи сестра втручається й допомагає. Після уважного прослуховування тексту учням ставилися три запитання: Що сказала (сказав) старша сестра/старший брат? Чому вона (він) так вчинила (вчинив)? Як би ти вчинив(ла) у такій ситуації?

Відповіді дітей оцінювалися за трьохбальною шкалою: від 0 балів (неконструктивні або відсутні відповіді) до 2 балів (усвідомлення емоційних наслідків та прийняття конструктивного рішення). Сума балів дозволяла визначити рівень розвитку емоційного інтелекту.

Аналіз отриманих даних показав, що учні продемонстрували різний рівень готовності враховувати емоційний стан іншої людини та співпереживати їй (рис. 2.3).

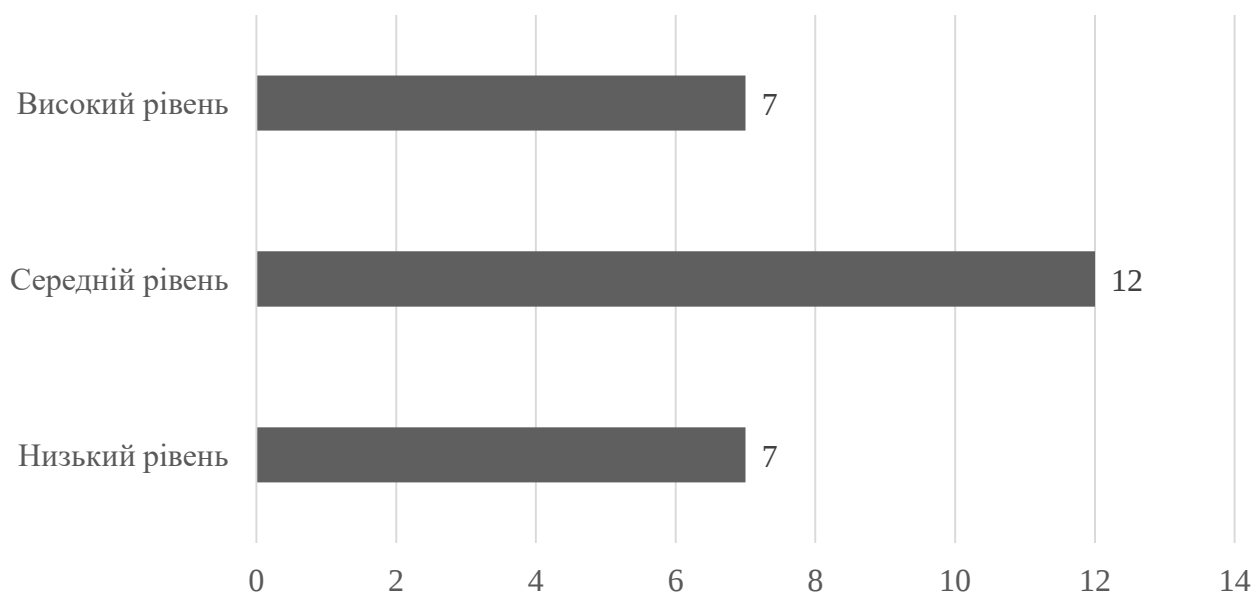


Рис. 2.3 – Рівні розуміння емоційного стану інших учнів 4-А класу за методикою «Що – чому – як?» (М. А. Нгуєн)

Низький рівень зафіксовано у 7 учнів (26,9%). Вони або не відповідали на запитання, або пропонували варіанти, що не відображали розуміння емоційного стану іншого («Не смійтеся», «Як вам не соромно»). Такі діти схильні оцінювати ситуацію поверхово, не заглиблюючись у внутрішні переживання героя, що свідчить про недостатній розвиток емоційної рефлексії.

Середній рівень показали 12 дітей (46,2%). Їхні відповіді засвідчували певне розуміння проблеми, проте залишалися на рівні елементарних пояснень («Щоб не сміялися», «Щоб не кривдили»). Хоча ці діти частково орієнтуються на емоції інших, їм ще бракує глибшого усвідомлення моральних аспектів та наслідків поведінки.

Високий рівень виявлено у 7 учнів (26,9%). Вони пропонували конструктивні варіанти вирішення конфлікту («Сестра пояснила, що так робити не можна, бо людині прикро», «Брат сказав, що над іншими не можна сміятися, бо їм боляче»), а також висловлювали готовність самотійно діяти у подібних ситуаціях. Це свідчить про сформованість навичок емпатії, здатність до моральних узагальнень і прагнення захищати інших.

Таким чином, результати за методикою «Що – чому – як?» продемонстрували, що майже половина учнів (46,2%) перебуває на середньому

рівні розвитку емоційного інтелекту, тоді як близько третини (26,9%) залишаються на низькому рівні й потребують спеціальної педагогічної підтримки. Водночас позитивним є той факт, що ще третина школярів (26,9%) уже продемонстрували високий рівень емпатії та моральної чутливості. Це підтверджує наявність значного потенціалу для формування у дітей стійких навичок емоційної рефлексії та співпереживання.

Ще одним діагностичним інструментом, застосованим на констатувальному етапі, стала методика «Діагностика емоцій за допомогою ляльки», розроблена на базі НУЦЗУ. Її метою було виявлення актуального емоційного стану дитини, рівня сформованості вміння розпізнавати, інтерпретувати та виражати емоції.

Процедура проведення передбачала використання спеціальної ляльки з нейтральним обличчям та набору змінних елементів (очі, брови, губи). Дітям пропонувалися різні ситуації, знайомі за їхнім життєвим досвідом, наприклад: «лялька отримала подарунок», «лялька загубила улюблену іграшку», «ляльку запросили на день народження», «ляльку образили друзі». Завдання учня полягало у створенні «обличчя» ляльки так, щоб воно відповідало емоції героя, а потім – у короткому поясненні власного вибору. Такий підхід дозволив виявити не лише знання дітьми базових емоцій, але й рівень їхньої емоційної рефлексії.

Отримані результати показали, що учні відрізнялися за здатністю правильно співвідносити ситуацію з емоційним станом (рис. 2.4).

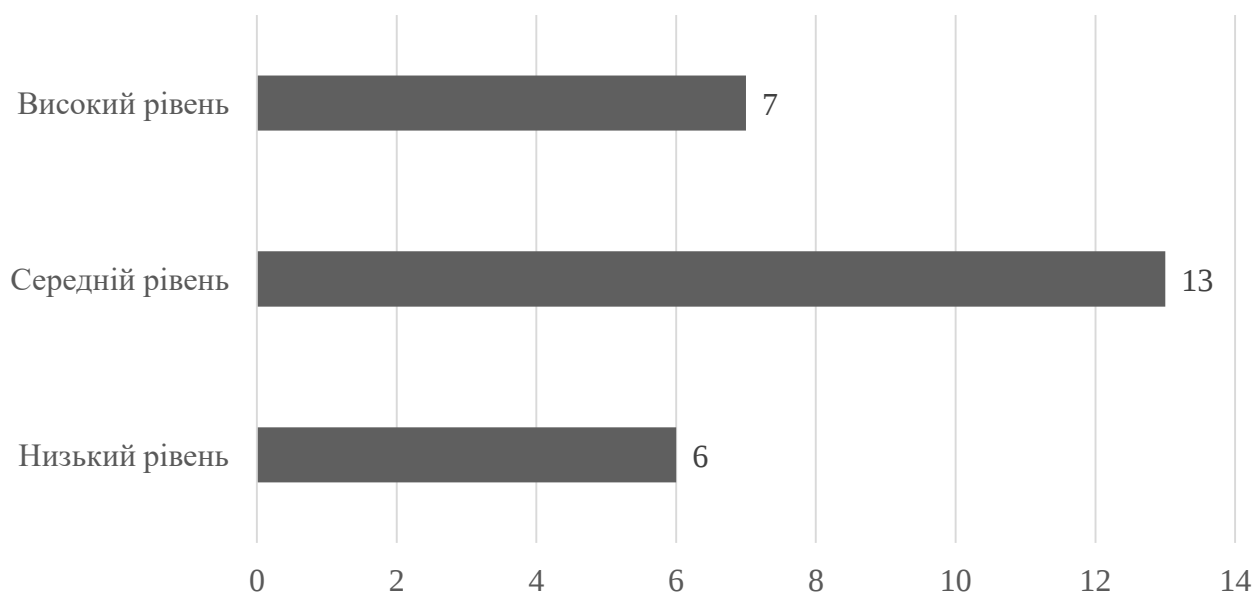


Рис. 2.4 – Рівні розвитку здатності до розпізнавання та вираження емоцій учнів 4-А класу за методикою «Діагностика емоцій за допомогою ляльки»

За результатами проведеної методики було встановлено, що частина учнів виявила низький рівень розвитку емоційної сфери – 6 дітей (23,1%). Вони або не змогли підібрати відповідні елементи для створення емоції, або їхній вибір мав випадковий характер. У поясненнях школярі обмежувалися короткими однослівними відповідями («сумно», «весело»), не розкриваючи причин переживань. Подібні результати свідчать про слабку сформованість умінь емоційної диференціації та недостатнє усвідомлення зв'язку між подією і внутрішнім станом.

Найчисельнішою групою стали учні із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту – 13 школярів (50%). Вони в цілому правильно добирали елементи для відтворення емоцій, хоча іноді створене ними «обличчя» було лише частково адекватним. У власних поясненнях діти здебільшого спиралися на зовнішні характеристики («вона усміхається, бо їй подарували іграшку»), що свідчить про наявність базових навичок емоційного аналізу, проте без глибшого занурення в емоційний контекст.

Найвищі результати продемонструвала менша частка школярів – 7 учнів (26,9%). Вони не лише правильно відтворювали емоції, а й супроводжували свій вибір розгорнутими поясненнями з урахуванням ситуаційного контексту

(«лялька сумує, бо її образили, і тепер вона почувається самотньою»; «лялька радіє подарунку, бо про неї пам'ятають і люблять»). Це вказує на достатню сформованість уміння поєднувати емоцію з конкретною соціальною ситуацією та демонструє високий рівень емоційної рефлексії.

Отже, підсумковий аналіз за методикою «Діагностика емоцій за допомогою ляльки» засвідчив, що половина учнів (50%) перебуває на середньому рівні розпізнавання та вираження емоцій, майже третина (26,9%) – на високому рівні, тоді як 23,1% дітей залишаються на низькому рівні. Це підтверджує необхідність подальшої роботи, спрямованої на розвиток умінь розпізнавати власні й чужі емоції та формувати здатність пояснювати причинно-емоційні зв'язки.

Ще одним діагностичним інструментом у дослідженні став «Кольоровий вибір емоцій» (адаптація тесту М. Люшера), який дозволяє визначити загальний емоційний стан дитини, її актуальні потреби та емоційні орієнтації через аналіз кольорових уподобань. Методика відрізняється простотою проведення, однак водночас має високий проєктивний потенціал, оскільки вибір кольору часто відбувається несвідомо й відображає внутрішній стан школяра.

Процедура передбачала ранжування восьми кольорів (синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий). Учням пропонувалося обрати картку, яка найбільше подобається, а потім послідовно визначати наступні кольори за симпатією. Важливо було підкреслено, що правильних чи неправильних відповідей немає: діти керувалися лише власними емоційними відчуттями.

Аналіз отриманих даних показав, що у виборі кольорів учні 4-А класу виявили як індивідуальні відмінності, так і спільні тенденції (рис. 2.5).

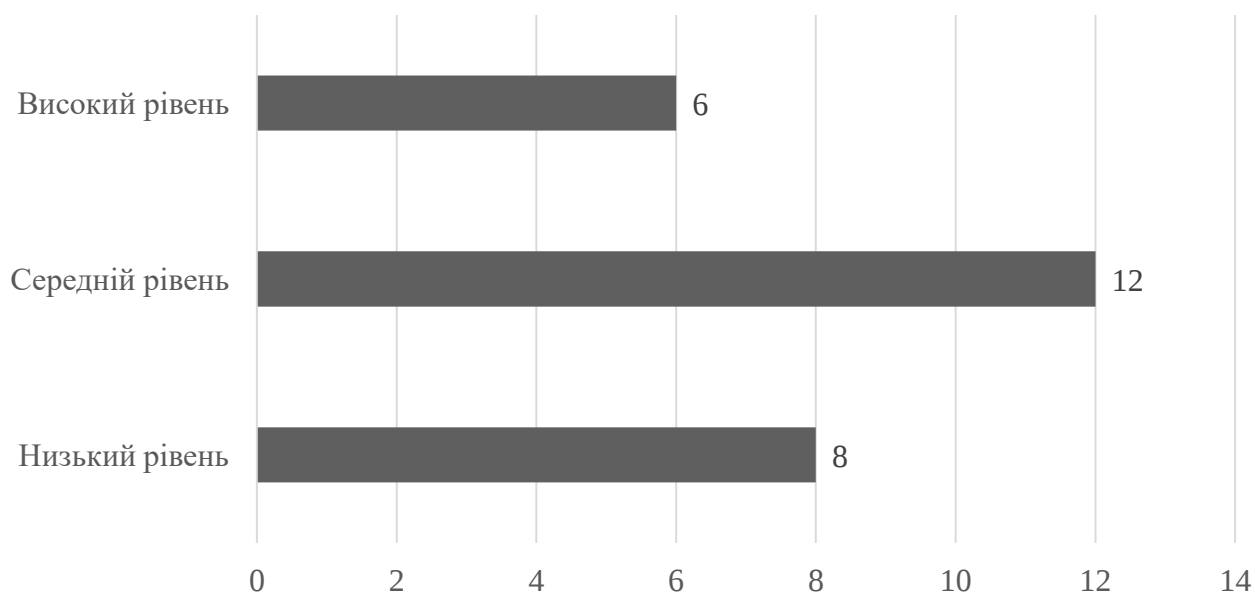


Рис. 2.5 – Емоційні пріоритети та рівні емоційного стану учнів 4-А класу за методикою «Кольоровий вибір емоцій» (адаптація тесту М. Люшера)

Низький рівень гармонійності емоційного стану спостерігався у 8 учнів (30,8%). У їхніх виборах переважали кольори, що свідчать про емоційне напруження та внутрішні конфлікти: чорний, сірий, коричневий. Такі діти нерідко ставили ці кольори на перші позиції або ж відносили яскраві (жовтий, червоний) до останніх місць. Пояснення школярів під час бесіди підтверджували їхню схильність уникати активних емоційних взаємодій, потребу в захищеності та схильність до відстороненості.

Найчисельнішою групою виявилися учні із середнім рівнем емоційної врівноваженості – 12 школярів (46,2%). Їхні вибори поєднували «теплі» та «спокійні» кольори (синій, зелений, жовтий) на перших позиціях із нейтральними або другорядними відтінками на середніх місцях. Це свідчить про загалом стабільний емоційний стан, прагнення до доброзичливих взаємин та водночас поміркованість у вираженні почуттів. Такі діти здатні адаптуватися до навчального процесу й підтримувати позитивні контакти з оточенням, хоча в стресових ситуаціях можуть виявляти тривожність.

Високий рівень емоційної врівноваженості та позитивного самопочуття продемонстрували 6 учнів (23,1%). Для них характерним було розташування на перших позиціях яскравих і насичених кольорів – червоного, жовтого,

фіолетового. Це свідчило про активність, оптимізм, ініціативність, а також про здатність відкрито виражати власні емоції. У своїх поясненнях ці діти зазначали, що їм подобаються «радісні» або «святкові» кольори, які «дарують гарний настрій». Важливим є те, що такі школярі орієнтовані на спілкування, виявляють допитливість і готовність до нових вражень.

Отже, результати методики «Кольоровий вибір емоцій» засвідчили, що майже половина учнів (46,2%) перебуває на середньому рівні емоційного розвитку, тоді як значна частина (23,1%) демонструє високий рівень емоційної врівноваженості й відкритості до світу. Водночас близько третини (30,8%) школярів виявили емоційне напруження та певні труднощі у сфері самопочуття, що підкреслює потребу в педагогічній підтримці, спрямованій на розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Отримані результати констатувального етапу дали змогу комплексно охарактеризувати рівень розвитку емоційного інтелекту учнів 4-А класу та окреслити основні напрями подальшої роботи. Виявлено, що більшість дітей перебуває на середньому рівні розвитку емоційної сфери: вони здатні розпізнавати та частково відтворювати емоційні стани, орієнтуватися у власних переживаннях і виявляти елементарне співпереживання іншим. Водночас значна частка школярів має низькі показники, що свідчить про недостатню сформованість умінь деталізувати емоції, співвідносити їх із соціальними ситуаціями та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та внутрішніми станами. Разом із тим, у певної групи учнів уже простежується високий рівень емоційного інтелекту, що виражається у здатності до емпатії, альтруїстичної орієнтації та глибшого емоційного аналізу.

Таким чином, отримані дані стали базою для формувального етапу експерименту, адже саме вони визначили ті аспекти, які потребують особливої педагогічної уваги. Зокрема, для дітей із низьким рівнем важливо розвивати здатність співвідносити власні переживання з емоціями інших і формувати інтерес до внутрішнього світу людини. Для учнів із середнім рівнем завданням є поглиблення навичок розпізнавання та деталізації емоційних станів, а також

поступовий розвиток умінь вербалізувати свої спостереження. Для школярів із високим рівнем важливо стимулювати подальше осмислення та аналіз емоційних ситуацій, розширювати спектр емпатійних реакцій і формувати вміння робити морально обґрунтовані висновки.

У цілому, результати підтвердили тезу про те, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту. У більшості дітей уже закладено певні передумови емоційної орієнтації на людину, проте вони потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки. Саме тому розробка та реалізація спеціальних вправ і педагогічних умов на формувальному етапі є доцільною та необхідною.

Формувальний етап тривав протягом шести тижнів і був спрямований на розвиток емоційного інтелекту учнів 4-А класу засобами художніх творів та спеціально підібраних вправ. Основним завданням було створення педагогічних умов, які б забезпечували поступове формування в дітей умінь розпізнавати власні та чужі емоції, вербалізувати їх, співпереживати героям творів і переносити здобуті навички у власний життєвий досвід. Уроки будувалися у формі емоційно насичених ситуацій, що включали мотиваційні бесіди, читання художніх творів, вправи на розвиток емпатії, емоційної пам'яті та уяви, а також творчі завдання.

У ході занять використовувалися оповідання й казки, які мають глибокий емоційно-моральний зміст і близькі для дитячого сприйняття. У центрі уваги ставилися герої, які потрапляли в ситуації вибору, труднощів або потребували допомоги. Учні, аналізуючи їхні вчинки, вчилися «ставати на місце іншого», виражати власні почуття, пояснювати причини емоційних станів. Важливим елементом формувального впливу було використання інтерактивних вправ, що поєднували словесне, образне й практичне вираження емоцій.

Заняття проводилися раз на тиждень упродовж 40 хвилин. Загалом було реалізовано 4 заняття, кожне з яких мало свою тему, мету та систему вправ.

Перший урок, побудований на різдвяному оповіданні В. Вздольської «Горобине Різдво», був присвячений розвитку емпатії та здатності учнів

співпереживати. Після прочитання оповідання діти з великим захопленням обговорювали образи горобців і Ангела. На запитання вчителя «Чому пташки вирішили віддати свої крила?» учні відповідали по-різному: «Бо вони були добрі» (А.), «Бо хотіли, щоб Ангел жив» (М.), «Бо дружба і добро важливіші, ніж власне життя» (К.). Такі відповіді засвідчили, що діти почали замислюватися над цінностями співчуття й самопожертви.

Вправа «Я – в ролі героя» викликала у школярів особливий інтерес. Один із хлопчиків, уявивши себе на місці Чуба, сказав: «Я б теж не захотів, щоб Ангел загинув, бо він приносить світло». Інша учениця зазначила: «Я б сказала Ангелу, щоб він не сумував, бо ми всі з ним». Подібні висловлювання свідчать про формування здатності дітей до емоційної ідентифікації з персонажами та перенесення почуттів на власний досвід.

У вправі «Емоційне дзеркало» учні досить швидко добирали відповідні емоції, проте іноді обмежувалися лише словами «сумно», «радісно». Після уточнюючих запитань учителя діти почали деталізувати: «Вони боялися, що замерзнуть»; «Ангел радів, бо знову може літати». Це показало поступове розширення словника емоційних термінів.

У кінці уроку більшість дітей висловили думку, що «справжнє Різдво – це коли допомагаєш іншим і відчуваєш тепло в серці». Таким чином, заняття дало змогу закласти основи для подальшого формування емоційної чутливості.

Другий урок, побудований на оповіданні В. Сухомлинського «Не забувай про джерело», був спрямований на розвиток емоційної відповідальності. Діти уважно слухали оповідання, а після обговорення жваво брали участь у вправі «Емоційна причина – наслідок». Один з учнів зазначив: «Коли люди були вдячні, ставок був чистий, а коли стали байдужими – він зник». Інші діти додавали: «Байдужість робить усе поганим», «Якщо не віддячувати, добро щезне». Такі висловлювання свідчать про поступове усвідомлення моральних зв'язків між емоціями та поведінкою.

Вправа «Що б я зробив?» викликала у дітей рефлексію. Учениця С. сказала: «Я б завжди носила мул, бо хочу, щоб ставок жив». Хлопчик Д. додав:

«Я б зробив так, щоб усі мали маленькі відерця». Це продемонструвало зародження уявлень про власну роль у збереженні спільних цінностей.

Учитель відзначив, що після цього уроку діти стали частіше використовувати слово «вдячність» у власних висловлюваннях. Дехто навіть наводив приклади з життя: «Я вдячний мамі, бо вона допомогла мені зробити уроки». Таким чином, урок сприяв розвитку навичок емоційного узагальнення й формуванню поняття вдячності як моральної категорії.

Третій урок, проведений на основі уривка з твору Р. Кіплінга «Мауглі йде до людей», мав на меті розвинути здатність усвідомлювати власні емоції та робити морально правильний вибір. Під час читання уривка діти уважно стежили за сюжетом і співпереживали героєві. Коли вчитель запитав: «Що відчував Мауглі, коли йому довелося піти від вовків?», відповіді були дуже щирі: «Йому було сумно, бо він їх любив»; «Він плакав, бо знав, що більше не побачить друзів»; «Він відчував і гордість, і біль одночасно».

У вправі «Карта почуттів» діти досить точно добирали емоції. Одна учениця пояснила: «Коли Мауглі сміявся з Табакі, він був злий і гордий, а коли йшов від вовків – йому було боляче». Це показало вміння поєднувати різні емоції в одній ситуації.

Особливо важливою стала вправа «Внутрішній монолог». Діти від першої особи говорили: «Я йду до людей, але боюся...», «Я сумую, але знаю, що так правильно». Учитель відзначив, що більшість школярів висловлювали амбівалентні почуття – поєднання радості й смутку, страху й сили. Це свідчить про зростання здатності до глибшого емоційного аналізу.

Четвертий урок, присвячений аналізу оповідання Н. Бічуї «Чотири руді лисиці», сприяв розвитку емоційної спостережливості й здатності помічати красу природи. Діти з великою зацікавленістю реагували на опис чотирьох лисиць. Учень О. сказав: «Вони йшли, як вогники – і було красиво». Інша учениця додала: «Я відчула радість, бо їх ніхто не образив».

У вправі «Емоційна палітра» школярі швидко добирали емоції: «захоплення», «радість», «здивування». Дехто намагався деталізувати: «Ярко

відчув щастя, бо побачив диво». Це свідчить про формування емоційної лексики й розвиток навичок емоційного узагальнення.

У вправі «Що було б, якби...» діти висловлювали альтернативні варіанти: «Якби автобус не зупинився, було б страшно і сумно», «Я б відчув провину, бо лисиць могли збити». Такі відповіді засвідчили розвиток емоційного прогнозування – здатності передбачати почуття у можливих ситуаціях.

Наприкінці уроку діти зробили висновок: «Треба завжди помічати щось гарне і тоді серце буде добрим». Учитель відзначив, що під час наступних днів діти приносили власні малюнки з лисицями та описували свої почуття. Це підтвердило емоційне закріплення результатів.

Реалізація формувального етапу експериментального дослідження показала ефективність систематичного використання художніх творів та спеціально підібраних вправ для розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Протягом шести тижнів у класі створювалася цілеспрямована педагогічна атмосфера, що поєднувала емоційно насичений зміст текстів, інтерактивні форми роботи та творчі завдання, орієнтовані на розвиток емпатії, емоційної пам'яті та уяви.

Спостереження за поведінкою школярів та аналіз їхніх висловлювань у ході занять засвідчили поступове зростання здатності дітей розпізнавати емоційні стани, вербалізувати власні почуття та співвідносити їх із внутрішнім світом персонажів. Учні почали активніше використовувати емоційно забарвлену лексику, демонстрували бажання пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та переживаннями, виявляли здатність до емоційної ідентифікації з героями творів. Важливим результатом стало також посилення інтересу до морально-ціннісних аспектів поведінки, що проявлялося у прагненні дітей робити висновки й переносити здобуті знання на власний життєвий досвід.

Участь у вправах на рольову ідентифікацію, емоційне прогнозування та аналіз ситуацій сприяла формуванню в учнів уміння співпереживати, помічати

емоції інших, робити морально обґрунтовані висновки та пропонувати конструктивні варіанти поведінки.

Таким чином, формувальний етап дозволив досягти помітних зрушень у розвитку емоційного інтелекту учнів 4-А класу. Здобуті результати стали підґрунтям для подальшої перевірки ефективності педагогічного впливу на контрольному етапі експерименту.

На контрольному етапі експерименту знову було застосовано проєктивну методику «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуєн), яка дозволила простежити динаміку змін у розвитку емоційного інтелекту учнів 4-А класу після реалізації формувальної програми.

Результати повторної діагностики показали суттєві позитивні зрушення. Якщо на констатувальному етапі більшість школярів перебували на середньому рівні (50%), то після цілеспрямованої роботи кількість учнів із високим рівнем емоційної орієнтації помітно зросла. Так, вже 11 дітей (42,3%) у своїх малюнках не лише зображали людину, а й прагнули детально передати її внутрішні стани через міміку, пози, рухи, взаємодію персонажів. У багатьох роботах з'явилися сюжети, що відображають емоційні стосунки (дружба, підтримка, спільні ігри). Це свідчить про розвиток у дітей уміння ідентифікувати та відтворювати емоції в художніх образах.

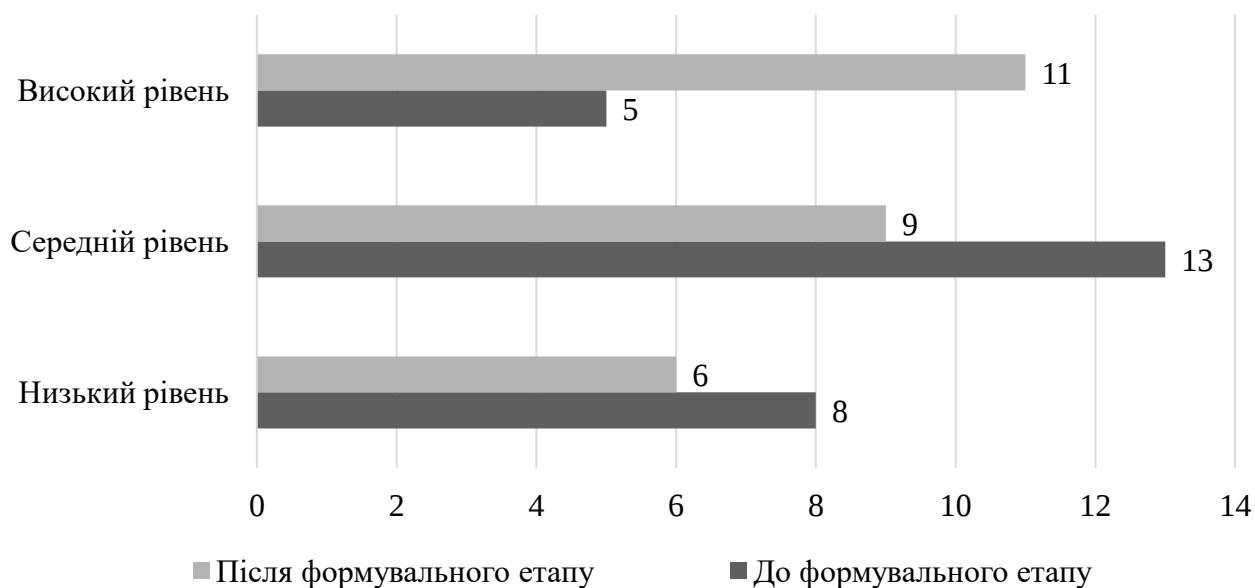


Рис. 2.6 – Динаміка рівнів емоційної орієнтації учнів 4-А класу (до та після формувального впливу) за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій»

Частка школярів із середнім рівнем зменшилася (9 учнів – 34,6%), але саме ця група продемонструвала тенденцію до поступового ускладнення образів: діти намагалися не просто намалювати людину, а й показати окремі емоційні стани – радість, здивування, сум. Це вказує на зростання здатності деталізувати емоційний вираз і поступово наблизитися до високого рівня.

Найменш чисельною стала група учнів із низьким рівнем – 6 дітей (23,1%). У їхніх малюнках і надалі переважали предметні чи абстрактні зображення, однак навіть серед цієї групи відзначалася поява перших спроб увести до малюнка образ людини або тварини з натяком на емоційність.

У цілому, результати контрольного зрізу за даною методикою підтвердили ефективність формувальної роботи: зменшилася кількість дітей з низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту, зросла частка учнів із високим рівнем, а малюнки стали більш емоційно насиченими та змістовними. Це свідчить про позитивну динаміку у формуванні здатності молодших школярів орієнтуватися на внутрішній світ людини та відображати його в образотворчій діяльності.

Після завершення формувального етапу експерименту повторно було застосовано проєктивну методику «Три бажання» (М. А. Нгуєн). Метою цього зрізу стало виявлення змін у ціннісно-емоційних орієнтаціях учнів 4-А класу та визначення динаміки розвитку їхньої здатності співвідносити власні потреби з потребами інших.

Результати контрольної діагностики засвідчили позитивні зрушення у структурі бажань школярів. Якщо на констатувальному етапі значна частка дітей орієнтувалася передусім на особисті потреби, то після систематичної роботи з художніми творами й спеціальними вправами зросла кількість бажань

альтруїстичного характеру, спрямованих на благо інших людей, друзів, тварин чи суспільства загалом (рис. 2.7).

Так, кількість учнів із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту зменшилася з 9 до 5 дітей (19,2%). У їхніх малюнках ще траплялися бажання, зосереджені переважно на власних інтересах (іграшки, подорожі, солодощі), однак навіть серед цієї групи з'явилися перші спроби поєднати егоцентричні мрії з бажаннями соціального змісту («щоб у мами був відпочинок», «щоб у брата було більше друзів»). Це свідчить про поступове розширення сфери емоційних орієнтацій.

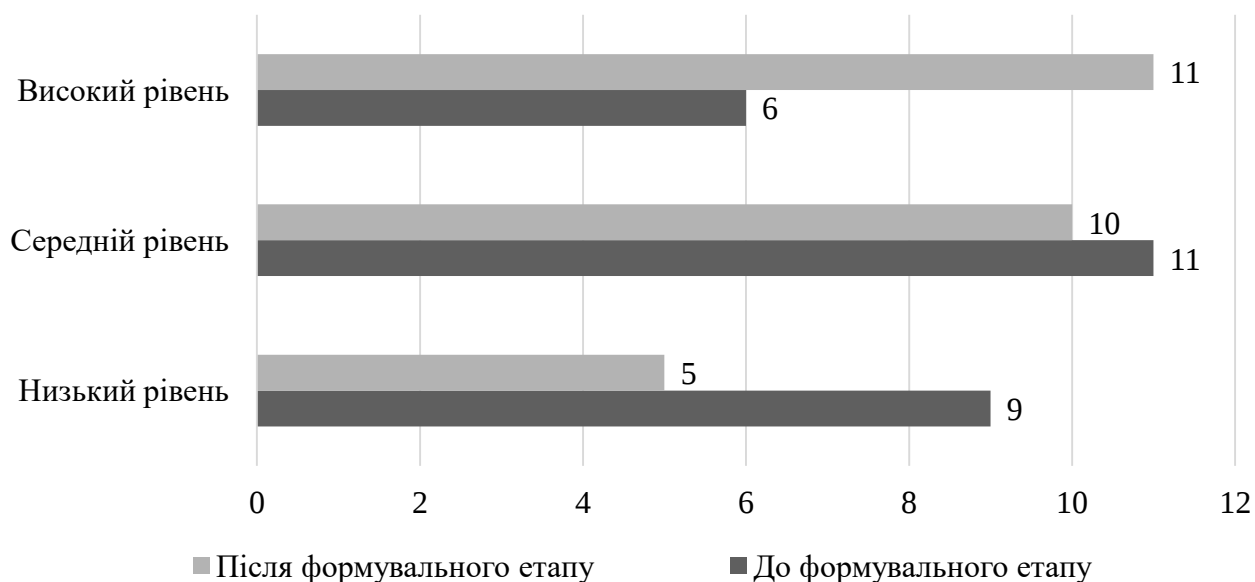


Рис. 2.7 – Динаміка рівнів емоційної орієнтації учнів 4-А класу (до та після формувального впливу) за методикою «Три бажання» (М. А. Нгуєн)

Найчисельнішою залишилася група учнів із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту – 10 школярів (38,5%). У їхніх роботах чітко простежувалося поєднання особистісних і соціально значущих прагнень. Бажання про власне щастя та добробут гармонійно поєднувалися з мріями про здоров'я рідних, добрі вчинки для друзів чи мир у країні. У бесідах діти демонстрували здатність пояснювати важливість таких бажань не лише для себе, а й для інших.

Водночас суттєво зросла частка учнів із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту – з 6 до 11 дітей (42,3%). У цій групі домінували бажання альтруїстичного спрямування: «щоб усі діти були щасливі», «щоб не було війни», «щоб тато легше працював», «щоб у світі не було самотніх людей». Малюнки цих школярів відзначалися яскравим символізмом та емоційною насиченістю, а їхні усні пояснення демонстрували сформованість емпатії та готовність орієнтуватися на цінності інших.

Таким чином, повторна діагностика за методикою «Три бажання» показала чітку позитивну динаміку: зменшилася кількість учнів із егоцентричними орієнтаціями, натомість зросла частка школярів, здатних співвідносити власні прагнення з потребами інших. Це підтвердило ефективність формувального впливу, спрямованого на розвиток емоційної чутливості, емпатії та ціннісно-орієнтованого мислення молодших школярів.

На наступному етапі повторно було проведено діагностику за методикою «Що – чому – як?» (М. А. Нгуєн). Метою цього зрізу було виявити зміни у здатності дітей розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм та приймати морально обґрунтовані рішення в проблемних соціальних ситуаціях.

Результати контрольної діагностики засвідчили суттєві позитивні зрушення у розвитку емпатійних здібностей учнів. Порівняно з констатувальним етапом, значно зросла частка школярів, які не лише правильно інтерпретують емоційні переживання інших, але й здатні обґрунтувати свої висновки, пов'язати їх із моральними наслідками та висловити готовність до конструктивної поведінки у подібних ситуаціях (рис. 2.8).

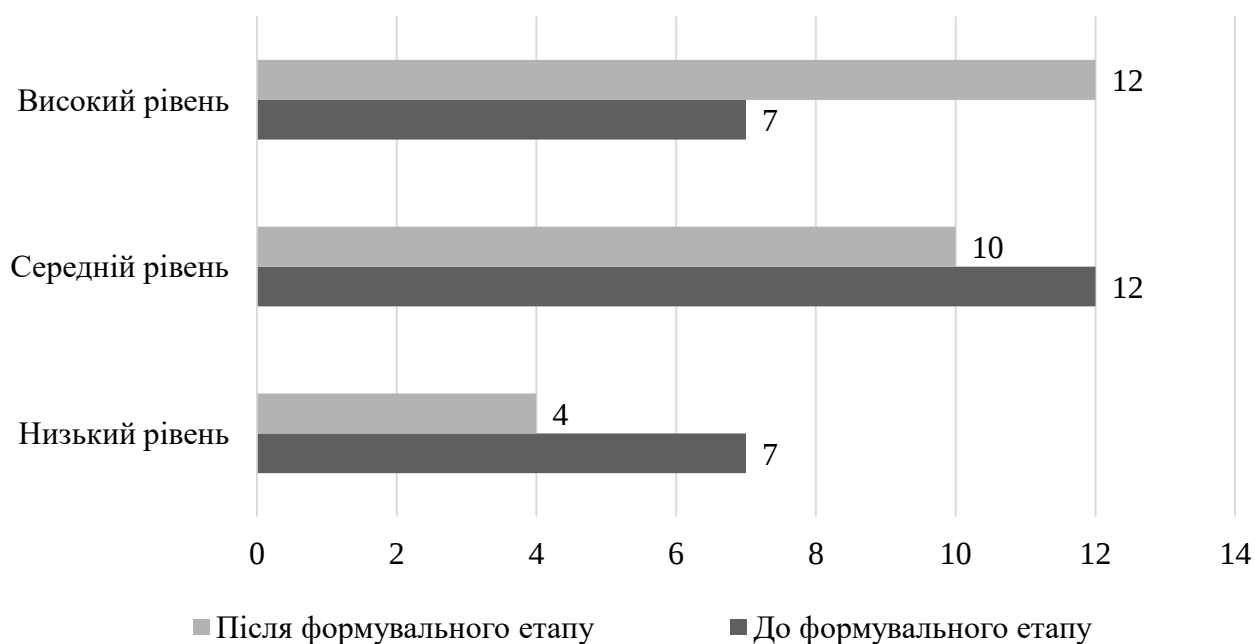


Рис. 2.8 – Динаміка рівнів розуміння емоційного стану інших учнів 4-А класу (до та після формувального впливу) за методикою «Що – чому – як?» (М. А. Нгуєн)

Так, кількість дітей із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту зменшилася з 7 до 4 учнів (15,4%). Хоча їхні відповіді залишалися поверховими й обмежувалися елементарними зауваженнями («Не смійся», «Так не можна»), проте навіть серед цієї групи відзначалася тенденція до більшої конкретизації, ніж на початковому етапі. Це свідчить про часткове просування в оволодінні навичками емоційного аналізу.

Середній рівень розвитку зафіксовано у 10 учнів (38,5%). Вони демонстрували достатнє розуміння ситуації, хоча іноді їхні пояснення були надто загальними («щоб не було прикро», «бо так ображають»). Утім, у бесідах діти вже частіше апелювали до почуттів іншої людини, намагалися відтворити внутрішній стан персонажа й пояснити його переживання. Це вказує на розширення їхніх емпатійних орієнтацій.

Найбільший приріст виявлено серед учнів із високим рівнем емоційного інтелекту, їхня кількість зросла з 7 до 12 школярів (46,1%). Вони не лише давали конструктивні відповіді («Брат сказав, що не можна сміятися, бо це робить людину нещасною»), але й наводили власні приклади з життя та готові

були аргументувати власну позицію («Я б теж заступився, бо мені шкода того, кого ображають»). Це свідчить про сформованість здатності співвідносити емоції з моральними нормами, уміння робити узагальнення й готовність до морально обґрунтованої поведінки.

Отже, повторна діагностика за методикою «Що – чому – як?» підтвердила ефективність формувальної роботи. Кількість дітей із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту помітно зменшилася, а частка школярів із високим рівнем суттєво зросла. Це свідчить про покращення здатності молодших школярів до емпатії, емоційної рефлексії та прийняття морально виважених рішень у соціально значущих ситуаціях.

Після завершення формувального етапу експерименту повторно була застосована методика «Діагностика емоцій за допомогою ляльки». Її проведення дозволило простежити зміни у здатності учнів розпізнавати, інтерпретувати та виражати емоції після реалізації формувальної програми.

Результати контрольного зрізу засвідчили помітні позитивні зрушення у розвитку емоційної сфери молодших школярів (рис. 2.9).

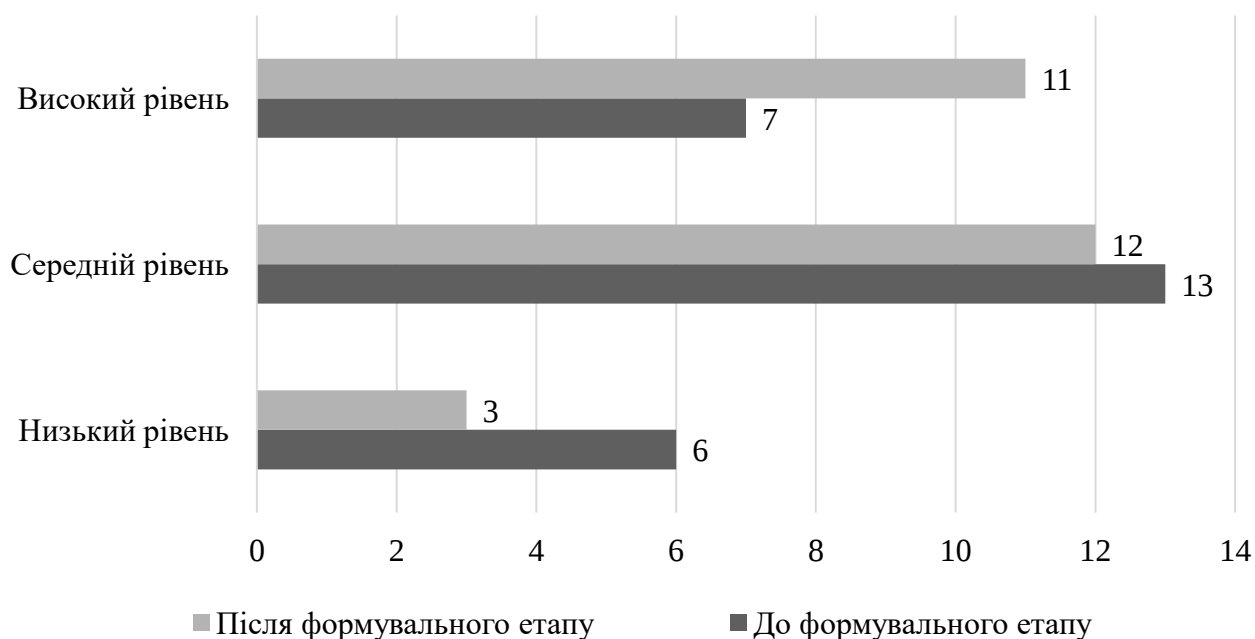


Рис. 2.9 – Динаміка рівнів розвитку здатності до розпізнавання та вираження емоцій учнів 4-А класу (до та після формувального впливу) за методикою «Діагностика емоцій за допомогою ляльки»

Так, кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 6 до 3 дітей (11,5%). Хоча ці школярі й надалі мали труднощі з добором відповідних елементів для створення емоційного образу та часто обмежувалися короткими відповідями («сумно», «радісно»), однак навіть у цій групі відзначалася тенденція до поступової конкретизації пояснень. Це свідчить про певне зрушення у напрямку розвитку навичок емоційної диференціації.

Найчисельнішою групою залишилися учні із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту – 12 школярів (46,2%). Вони вже значно впевненіше добирали елементи для відтворення емоцій та давали розгорнутіші пояснення. У їхніх відповідях почали з'являтися спроби описати причини переживань («лялька сумує, бо загубила улюблену іграшку»; «вона радіє, бо друзі запросили її гратися»). Це вказує на збагачення емоційного словника дітей та поступове поглиблення здатності аналізувати зв'язок між подією й емоційним станом.

Найбільший прогрес зафіксовано серед учнів із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту – їх кількість зросла з 7 до 11 дітей (42,3%). Ці школярі не лише правильно відтворювали емоції у вигляді «обличчя» ляльки, а й супроводжували свій вибір детальними поясненнями з урахуванням ситуаційного контексту. Вони демонстрували здатність до емпатії та глибшого розуміння переживань героя («лялька сумує, бо друзі її образили і тепер вона почувається самотньою»; «лялька радіє, бо має справжніх друзів, які її підтримують»). Такі відповіді свідчать про сформованість уміння поєднувати емоцію з конкретною соціальною ситуацією, а також про розвиток емоційної рефлексії.

Таким чином, результати контрольної діагностики за методикою «Діагностика емоцій за допомогою ляльки» показали, що частка дітей із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту суттєво зменшилася, тоді як кількість учнів із високим рівнем помітно зросла.

На контрольному етапі дослідження повторно було застосовано методику «Кольоровий вибір емоцій» (адаптація тесту М. Люшера), що дозволило простежити зміни у загальному емоційному стані та емоційно-ціннісних орієнтаціях учнів 4-А класу після реалізації формувальної програми. Ця методика, як і на попередньому етапі, виступила чутливим індикатором внутрішніх переживань дітей, адже кольорові уподобання відображають несвідомі тенденції й надають уявлення про рівень емоційної врівноваженості, а також загальне ставлення до навколишнього світу.

Результати повторної діагностики показали позитивну динаміку у розвитку емоційної врівноваженості школярів (рис. 2.10). Зокрема, кількість дітей із низьким рівнем гармонійності емоційного стану зменшилася з 8 до 4 учнів (15,4%). Хоча у виборах цієї групи й надалі переважали «напружені» кольори (чорний, сірий, коричневий), однак спостерігалася тенденція до поступового зміщення уподобань у бік більш «тепліх» відтінків. Це свідчить про зменшення внутрішніх конфліктів та про початок процесу стабілізації емоційної сфери.

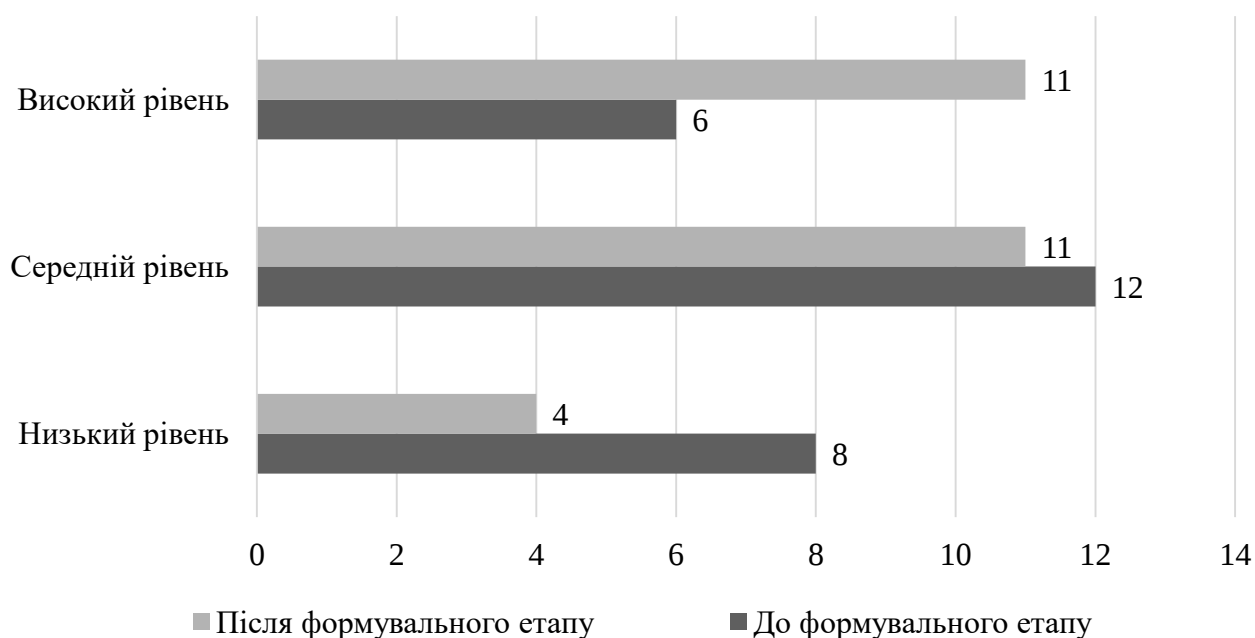


Рис. 2.10 – Динаміка рівнів емоційного стану учнів 4-А класу (до та після формувального впливу) за методикою «Кольоровий вибір емоцій»

Найчисельнішою групою залишилися школярі із середнім рівнем емоційної врівноваженості – 11 дітей (42,3%). Вони віддавали перевагу поєднанню «спокійних» та «тепліх» кольорів (синій, зелений, жовтий), що вказувало на загалом стабільний емоційний фон і здатність до конструктивної взаємодії. Важливим є те, що у їхніх виборах рідше зустрічалися виражено негативні відтінки, що підтверджує зниження рівня тривожності та емоційного напруження.

Найбільший прогрес виявлено серед учнів із високим рівнем емоційної врівноваженості – їх кількість зросла з 6 до 11 школярів (42,3%). Ці діти послідовно ставили на перші позиції яскраві, «життєствердні» кольори (червоний, жовтий, фіолетовий), що свідчило про підвищення їхньої активності, оптимізму та відкритості до емоційних взаємодій. У поясненнях вони зазначали, що ці кольори «дарують радість», «піднімають настрій», «нагадують свято», що вказує на формування позитивної емоційної орієнтації та готовність ділитися хорошими почуттями з іншими.

Таким чином, результати контрольної діагностики за методикою «Кольоровий вибір емоцій» засвідчили помітні зміни в емоційному стані учнів 4-А класу: скоротилася частка школярів із низьким рівнем гармонійності, зросла кількість дітей із високим рівнем емоційної врівноваженості, а середній рівень поступово наблизився до позитивного полюсу.

Отримані результати емпіричного дослідження переконливо доводять, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційного інтелекту. Первинна діагностика виявила, що більшість учнів 4-А класу перебувають на середньому рівні розвитку емоційної сфери: діти вже здатні розпізнавати й частково відтворювати емоційні стани, однак часто обмежуються поверховими реакціями, не завжди пов'язуючи переживання з конкретними соціальними ситуаціями. Значна частка школярів залишалася на низькому рівні, що проявлялося в переважанні егоцентричних орієнтацій, обмеженості емоційного словника. Водночас окрема група учнів

продемонструвала високий рівень, виявляючи здатність до емпатії, альтруїзму й аналізу емоційних станів.

Реалізація формульованої програми, що передбачала використання художніх творів та спеціально підібраних вправ, сприяла суттєвому підвищенню рівня емоційного інтелекту учнів. Повторні діагностичні зрізи підтвердили позитивну динаміку: зменшилася кількість дітей із низьким рівнем, натомість зросла частка школярів, які виявляють високий рівень емпатії, емоційної рефлексії та моральної чутливості. Малюнки, висловлювання й поведінка дітей стали більш емоційно насиченими, розгорнутими й орієнтованими на внутрішній світ інших людей. Вибори в проєктивних методиках свідчили про зниження рівня емоційної напруженості, формування позитивних емоційних орієнтацій.

Таким чином, підсумки дослідження підтвердили ефективність педагогічних умов, створених на формульованому етапі. Використання художніх текстів, інтерактивних вправ і творчих завдань довело свою результативність у розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту: уміння розпізнавати та виражати емоції, співпереживати, пояснювати причинно-емоційні зв'язки, робити морально виважені висновки. Отримані результати дають підстави стверджувати, що систематична й цілеспрямована робота у цьому напрямі є необхідною для гармонійного особистісного розвитку молодших школярів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено емпіричне дослідження динаміки розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі літературного читання. Проведене дослідження дозволило встановити вихідний рівень розвитку емоційної сфери учнів та перевірити ефективність розробленої системи вправ, спрямованої на вдосконалення здатності дітей розпізнавати, виражати та регулювати емоції, виявляти емпатію й робити морально обґрунтовані висновки.

Виявлено, що більшість здобувачів початкової освіти перебувають на середньому рівні розвитку емоційного інтелекту, значна частка мала низькі показники, тоді як лише окремі учні проявили високий рівень емпатії, чутливості та здатності аналізувати внутрішній стан інших.

Під час формувального етапу експерименту встановлено, що використання художніх творів у поєднанні з інтерактивними вправами та творчими завданнями є дієвим інструментом розвитку емоційного інтелекту. Учні не лише засвоювали навчальний матеріал, а й поступово оволодівали вмінням «ставати на місце іншого», деталізувати емоційні стани, добирати емоційно забарвлену лексику, а також переносити здобуті навички у власний життєвий досвід. Спостереження засвідчили підвищення рівня емоційної грамотності школярів, їхню здатність до моральних узагальнень і прагнення допомагати іншим.

На контрольному етапі було зафіксовано суттєві позитивні зрушення: зросла кількість дітей із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, зменшилася частка учнів із низькими показниками. Малюнки, висловлювання та поведінка школярів стали більш емоційно насиченими та орієнтованими на внутрішній світ людини. Учні частіше проявляли емпатію, демонстрували готовність висловлювати власні почуття та розуміти емоції інших.

Таким чином, результати емпіричного дослідження довели, що систематичне використання літературного читання у поєднанні з розробленою системою вправ є ефективним педагогічним засобом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було досліджено ефективність використання художньої літератури у розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти та обґрунтовано методичні рекомендації щодо впровадження відповідних підходів у навчальний процес. На основі проведеного теоретичного аналізу й емпіричного дослідження можна зробити такі узагальнення:

1. Розкрито поняття та структуру емоційного інтелекту особистості. Встановлено, що емоційний інтелект визначається як здатність усвідомлювати й регулювати власні емоції, розуміти емоції інших та будувати гармонійні стосунки. У науковій літературі виокремлюють кілька моделей емоційного інтелекту: модель здібностей Дж. Д. Майєра та П. Саловея, змішану модель Д. Гоулмана, модель Р. Бар-Она та диспозиційну модель К. В. Петридеса. Незважаючи на відмінності, усі вони зводяться до визначення основних компонентів емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Вітчизняні дослідники (І. Бех, Г. Костюк, Л. Ракітянська, І. Чекановська) підкреслюють особливу роль емоційного інтелекту в освітньому процесі як чинника соціалізації та морального розвитку молодших школярів.

2. Досліджено психологічні особливості розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти. Встановлено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом, упродовж якого відбуваються інтенсивні зміни в емоційній, соціальній та когнітивній сферах дитини. Діти цього віку характеризуються емоційною лабільністю, імпульсивністю, схильністю до різких змін настрою, але водночас поступово набувають умінь саморегуляції та емпатії (О. Білоус, М. Варій, І. Сухопара). Емоції тісно впливають на пізнавальні процеси й навчальну мотивацію: позитивний емоційний стан підсилює увагу та успішність, тоді як негативні переживання можуть ускладнювати адаптацію (М. Шпак, Н. Компанець). Важливу роль у розвитку емоційної сфери відіграє педагог, який, створюючи сприятливий емоційний

клімат, надаючи підтримку та застосовуючи інтерактивні методи, сприяє формуванню емоційної чутливості, саморегуляції, соціальних компетентностей (Г. Савонова, Р. Павелків).

3. Проаналізовано вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Встановлено, що художні твори виступають важливим засобом формування емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у дітей. Завдяки яскравим сюжетам, образності й символіці літературні тексти викликають у школярів глибокі переживання, спонукають до усвідомлення власних емоцій та розуміння почуттів інших (К. Коваленко, Т. Маркотенко). Казки, оповідання й поезії допомагають дітям моделювати реальні життєві ситуації у безпечному середовищі, сприяють засвоєнню моральних цінностей і розвитку емоційного словника (К. Ткаченко, А. Сушко, Г. Полисаєва). У процесі літературного читання учні набувають умінь аналізувати поведінку героїв, робити моральні висновки та переносити отриманий досвід у власну практику. Таким чином, дитяча література є дієвим педагогічним інструментом розвитку емоційного інтелекту та успішної соціалізації молодших школярів.

4. Визначено методику проведення дослідження розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. Дослідження здійснювалося на базі 4-А класу Дніпровської гімназії № 58 та охоплювало 26 учнів. Організація відбувалася у три етапи – констатувальний, формувальний і контрольний, що дозволило послідовно визначити вихідний рівень емоційного інтелекту, здійснити педагогічний вплив і перевірити його результативність. Для діагностики застосовувався комплекс методик, які охоплювали ключові аспекти емоційної сфери: розпізнавання та вираження емоцій, емпатію, саморегуляцію. Отримані дані дали змогу оцінити початковий стан розвитку емоційного інтелекту й визначити напрями для цілеспрямованої педагогічної роботи.

5. Розроблено методику використання літературного читання для розвитку емоційного інтелекту та впроваджено її у практику навчання початкової школи. У процесі формувального експерименту було апробовано

систему вправ, інтегрованих у уроки літературного читання, які поєднували аналітичні, ігрові та творчі завдання. Вправи були спрямовані на розвиток уміння розпізнавати та вербалізувати емоції, формування емпатії, емоційного прогнозування та саморегуляції. Учні аналізували вчинки персонажів, інсценізували уривки, створювали творчі ілюстрації та власні історії, що сприяло емоційній рефлексії й моральному самовихованню. Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку: діти охочіше висловлювали свої переживання, виявляли емпатію й демонстрували вищий рівень емоційної чутливості. Це підтвердило ефективність методики та доцільність її інтеграції в освітній процес.

6. Проведено емпіричне дослідження динаміки розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання. На констатувальному етапі за допомогою комплексу проєктивних методик було виявлено, що більшість учнів 4-А класу мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, значна частка – низький, а менша група – високий. Це засвідчило потребу в цілеспрямованій педагогічній роботі. Реалізація формувального етапу (система занять з використанням художніх творів і спеціальних вправ) забезпечила позитивні зрушення: зменшилася кількість учнів із низьким рівнем і зросла частка тих, хто продемонстрував високий рівень емпатії, емоційної чутливості та рефлексії. Контрольна діагностика підтвердила чітку динаміку розвитку: малюнки, висловлювання та поведінка дітей стали більш емоційно насиченими й орієнтованими на внутрішній світ інших людей.

7. Оцінено ефективність розробленої методики та сформульовано рекомендації для практичного використання в освітньому процесі. Порівняльний аналіз результатів до та після формувального впливу довів результативність запропонованої методики, що інтегрує художні тексти, інтерактивні вправи й творчі завдання. Її застосування сприяло розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту молодших школярів: уміння розпізнавати й виражати емоції, співпереживати, деталізувати переживання,

пояснювати причинно-емоційні зв'язки та робити морально обґрунтовані висновки. Рекомендовано впроваджувати подібні підходи у практику початкової школи як дієвий засіб формування гармонійної, емоційно зрілої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барнич О. В., Кравченко І. М., Мамчич О. Б. Творча учнівська імпровізація на уроках читання як шлях до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у Новій українській школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79, Т. 1. С. 32-36. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.06>.
2. Барнич О. В., Кравченко І. М., Турчина І. С. Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. Вип. 1 (176). С. 12-21. DOI: 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-12-21 (дата звернення: 15.02.2025).
3. Білик Н. І., Добряк І. В. Сучасний урок: 50 способів порефлексувати : навч.-метод. посіб. Полтава: ПОППО ім. М. В. Остроградського, 2021. 74 с. URL: https://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/50-uruk.pdf (дата звернення: 15.02.2025).
4. Білоус О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
6. Брославська Г. М., Дрига Т. Г. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. № 47. С. 7-13.
7. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017. 548 с.
8. Венгловська О. А., Елькін О. Б., Марущенко О. А., Федоренко О. Ф. Упровадження компонентів розвитку емоційного інтелекту в учнівства: практичний poradnik педагогам закладів загальної середньої освіти. УІРО, 2023. 18 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/emocijnyj_intelekt_praktychnyj_poradnyk_2.pdf (дата звернення: 15.02.2025).
9. Вірста С. Є., Жалко Т. Й., Гончарук О. М. Формування емоційного інтелекту на уроках літературного читання в початковій школі. *Інноватика у*

- вихованні. 2022. Вип. 15. С. 164-172. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.442>.
10. Волік Н. М. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії : 012 – Дошкільна освіта. Запоріжжя, 2023. 299 с. URL: https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Disertatsiya_Volik-1.pdf (дата звернення: 21.02.2025).
 11. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації. *Психолог дошкілля*. К., 2019. С. 18-23. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/golota_rozv_ei.pdf (дата звернення: 20.12.2024).
 12. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
 13. Дерев'янка С. П., Лавренко С. А. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 23-29. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.4> (дата звернення: 11.03.2025).
 14. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.12.2024).
 15. Доброскок С. О. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти засобами мовно-літературної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 21. DOI: 10.5281/zenodo.16785680 (дата звернення: 28.12.2024).
 16. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2020. 497 с. URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/karpenko_dis.pdf (дата звернення: 15.02.2025).
 17. Кобук О. А., Смокович Т. В. Методи розвитку емоційного інтелекту здобувачів освітнього процесу : метод. рекомен. Луцьк : Просто Друк, 2022. 46 с. URL: <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/730> (дата звернення: 20.12.2024).

- 18.Коваленко К. М., Маркотенко Т. С. Художня література в режимних моментах молодших школярів. *Вісник науки та освіти. Серія Педагогіка*. 2024. Вип. 6 (24). С. 780-791. DOI: [https:// doi.org/10/52058/2786-6165-2024-6\(24\)-780-791](https://doi.org/10/52058/2786-6165-2024-6(24)-780-791).
- 19.Колісник Л. О. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. 2013. Вип. 42(66). С. 82-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_42_15.
- 20.Компанець Н. М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку : наук.-метод. посіб. Київ : Актуальна освіта, 2023. 42 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738957/1/Kompanets%20Rozvitok%20emotion-voli.pdf> (дата звернення: 15.02.2025).
- 21.Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.12.2024).
- 22.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; Уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
- 23.Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. для вчителів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.
- 24.Луців С. І. Формування емоційного інтелекту на уроках української мови у початковій школі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2022. № 1. С. 284-291. DOI: <https://doi.org/10.24919/2411-4758.2022.246425>.
- 25.Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6191/1/12-41.pdf> (дата звернення: 21.02.2025).
- 26.Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній*

- школах. 2020. Вип. 73, Т. 1. С. 128-133. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.24>.
27. Мельник І. С. Педагогічна психологія : дошкільний вік : навч. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 128 с.
28. Морін Х. Як приборкати тигра: Як навчити дитину керувати емоціями / перекл. з англ. О. Ю. Богданова. Харків : Основа, 2020. 240 с.
29. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 139 с.
URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf
(дата звернення: 22.02.2025).
30. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
31. Підгурська В. Ю., Голубовська І. В. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Т. 3, № 72. С. 269-275. DOI: 10.24919/2308-4863/72-3-40.
32. Підлужна Г. В. Розвиток емоційної сфери молодших школярів на уроках літературного читання. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 2. С. 29-34. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?user=HmdCQ3EAA_AAJ&hl=ru (дата звернення: 15.02.2025).
33. Підлужна Г. В., Худякова І. В. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти (лінгвометодичний аспект). *Калейдоскоп мов.* 2019. № 6 (189). С. 29-33. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-29-33](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-29-33) (дата звернення: 15.02.2025).
34. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. 4-те вид., стер. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.

- 35.Полисаєва Г. П. Вплив дитячої літератури на розвиток емоційного інтелекту дошкільників. *Humanitarium. Психологія*. 2019. Вип. 42(1). С. 138-146. DOI: 10.31470/2308-5126-2019-42-1-138-146 (дата звернення: 15.02.2025).
- 36.Про освіту: Закон України від 05.10.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.12.2024).
- 37.Ракітянська Л. М. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)* / гол. ред. С. Сисоєва. Київ, 2018. № 3-4 (56-57). С. 36-42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_7.
- 38.Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти / автор-укладач Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.
- 39.Савченко О. Я., Красуцька І. В. Українська мова та читання : підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ: УОВЦ «Оріон», 2021. 160 с.
- 40.Сухопара І. Г. Потенціал гри у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 2. С. 97-107. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39061/>.
- 41.Сухопара І. Г. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 2. С. 165-171. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.23>.
- 42.Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (дата звернення: 28.12.2024).
- 43.Ткаченко К. О., Сушко А. В. Дитяча література як засіб формування особистості учнів початкових класів. *Режисура уроку*. 2023. Вип. 3 (210). С. 104-109. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)-104-109](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)-104-109).
- 44.Фурман О. Ф. Формування емоційного інтелекту учнів початкової школи засобом літературного читання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 69-73. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.13>.

- 45.Хижняк І., Лобачова І., Хващевська О. Сучасний урок літературного читання в початковій школі: інтеграція читацьких стратегій і педагогічних технологій. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Т. 1, № 23. С. 51-62. DOI: 10.31865/2414-9292.23.2025.334024.
- 46.Цюпенко Т. А. Емоційний інтелект як засіб розвитку психологічної стійкості особистості в умовах сьогодення. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 4. С. 109-115. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-16>.
- 47.Чекановська І. В. Формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: теорія і практика. *Теорія, методика і практика навчання*. 2021. Том 3, № 3 (90). С. 34-44. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.03> (дата звернення: 15.02.2025).
- 48.Челало С. А. Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості. *Наукові записки КДПУ. Педагогічні науки*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 141, ч. 1. С. 92-95. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/475> (дата звернення: 18.03.2025).
- 49.Чемоніна Л. В. Особливості застосування арт-педагогічних технологій на уроках мови і читання в початковій школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Вип. 3. Бердянськ: БДПУ, 2023. С. 340-349. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2018_3_13 (дата звернення: 22.02.2025).
- 50.Чернявська А. В. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. Вип. 12(95). С. 136-139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_30 (дата звернення: 14.03.2025).
- 51.Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI(68). С. 71-74. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12286> (дата звернення: 15.02.2025).
- 52.Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

- 53.Шпіца Р. І., Коваль Н. О. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи в контексті мистецької освіти. *Молодий вчений*. 2021. Вип. 11 (99). С. 197-200. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-44> (дата звернення: 15.02.2025).
- 54.Яценко Б. Є. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти : методичний порадник практичним психологам, соціальним педагогам, учителям. Бібрський опорний ліцей ім. Уляни Кравченко, 2022. 32 с.
- 55.Яцюк М. В. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навч.-метод. посіб. Вінниця : Діло, 2019. 105 с.
- 56.Arias J., Soto-Carballo J. G., Pino-Juste M. R. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2022. Vol. 35, No. 1. DOI: 10.1186/s41155-022-00216-0 (дата звернення: 17.02.2025).
- 57.Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, 2000. P. 363-388. URL: <https://awspntest.apa.org/record/2001-00355-018> (дата звернення: 18.02.2025).
- 58.Denga N. Conditions and methods of emotional intelligence development of primary school students. *European Humanities Studies. State and Society*. 2019. 1(II). P. 197-216. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.1-II.15>.
- 59.Keefer K. V., Parker J. D. A., Saklofske D. H. Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice. New York, 2018. 462 p.
- 60.Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. Emotional Intelligence: Science and Myth. Cambridge, 2002. 697 p.
- 61.Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American psychologist*. 2008. Vol. 63. P. 503-517.
- 62.Petrides K. V., Furnham A. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. 15. P. 425-448. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>.

63. Santamaría-Villar M. B., Gilar-Corbi R., Pozo-Rico T., Castejón J. L. Teaching socio-emotional competencies among primary school students: improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.659348 (дата звернення: 18.02.2025).
64. Spytska L. Emotional intelligence and its impact on human life in the global world. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2023. 29(2). P. 26-35. DOI: <https://doi.org/10.61727/ssspj/2.2023.26>.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Художні твори, які сприяють розвитку емоційного інтелекту здобувачів
початкової освіти [39; 42]**

Назва та автор твору	Короткий зміст твору	Виховний та розвивальний потенціал твору
Українська народна казка «Івасик-Телесик»	Історія про хлопчика, якого викрала зла відьма, але він завдяки своїй кмітливості зміг врятуватися.	Розвиває уяву, навчає наполегливості, вірі у власні сили та важливості допомоги з боку дорослих.
Українська народна казка «Яйце-Райце»	Казка про чарівне яйце, яке приносить добробут та вчить добрих вчинків.	Сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків, моральної цінності добра та чесності.
Іван Франко «Фарбований лис»	Лис обманює тварин, прикидаючись королем.	Навчає розумінню наслідків обману, формує критичне мислення та моральні цінності.
Оксана Луцевська «Втеча»	Історія про пригоди дітей, які шукають свободи та розуміння.	Розвиває емпатію, здатність до аналізу почуттів та мотивів поведінки.
Всеволод Нестайко «Незвичайні пригоди в лісовій школі»	Веселі історії про звірят, які навчаються у школі.	Розвиває співпрацю, розуміння емоцій та підтримку у колективі.
Василь Симоненко «Цар Плаксій та Лоскотон»	Казка про боротьбу радості та плачу.	Навчає бачити позитив у житті, розуміти важливість гармонії та позитивних емоцій.
Зірка Мензатюк «Таємниця козацької шаблі»	Детективна історія, пов'язана з козацькими скарбами.	Розвиває уважність, патріотизм та здатність розуміти мотиви персонажів.
Леся Українка «В дитячому крузі»	Вірші про дитячий світ, наповнені образами радості та тепла.	Формує емоційну чутливість, здатність помічати красу навколишнього світу.
Володимир Рутківський «Гануся»	Історія дівчинки, яка стикається з труднощами в житті.	Вчить долати перешкоди, проявляти співчуття та розуміти переживання інших.
Платон Воронько «Дударики»	Поезія, наповнена образами дитячих пригод і радощів.	Вчить відчувати емоційну насолоду від мистецтва слова.
Олександр Дерманський «Казки дракона Омелька»	Кумедні казки, наповнені гумором і життєвими ситуаціями.	Навчає з гумором ставитися до труднощів, розуміти почуття інших і шукати творчі рішення.

Додаток Б

Проективна методика «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуен) [13]

ПІБ _____

Вік _____

Дата дослідження _____

Мета: виявити емоційну орієнтацію дитини – на світ речей або на світ людей.

Матеріали: аркуші паперу із зображеннями геометричних фігур, олівець.

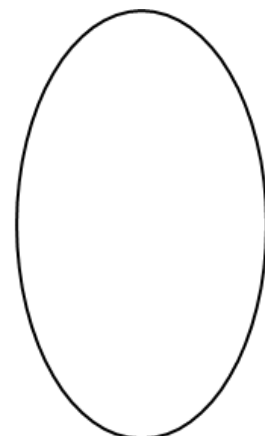
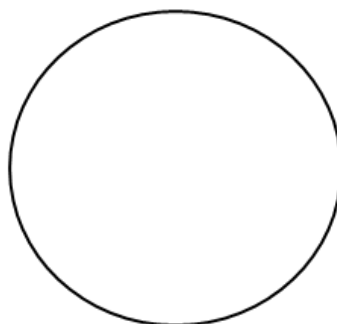
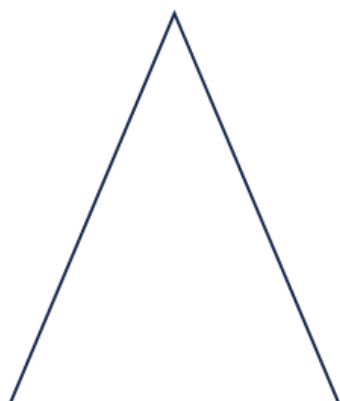
Інструкція: вчитель пропонує дітям за 15 хвилин додати (домалювати) до фігур будь-які деталі, щоб вийшли малюнки зі смислом.

Обробка та інтерпретація результатів

Варіант домальовування	Бал
Домальовування відсутнє; зображено неживий предмет або тварину	0
Зображено людське обличчя	1
Зображено людину, причому передано її емоційний стан або рух	2

Рівні емоційної орієнтації (емоційного інтелекту):

Рівень розвитку емоційного інтелекту: низький: 0 балів; середній 1-2 бали; високий: 3-6 балів



Проективна методика «Три бажання» (М. А. Нгуен) [13]

ПІБ _____

Вік _____

Дата дослідження _____

Мета: виявити емоційну орієнтацію дитини – на власні потреби або на потреби інших людей, а також проаналізувати ціннісні установки та емоційно-позитивні очікування.

Матеріали: аркуш паперу, кольорові олівці.

Інструкція: учителю пропонується звернутися до дітей із такою усною мотивацією: «Уявіть собі, що у вас є золота рибка, яка може виконати три будь-які бажання. Подумайте, чого б ви найбільше хотіли та намалюйте ці три бажання». На виконання роботи дітям надається 15-20 хвилин. Малюнки виконуються самостійно, без підказок.

Обробка та інтерпретація результатів

Характер малюнка	Бал
Малюнок відсутній	0
Малюнок відображає бажання, спрямовані лише на себе (іграшки, цукерки, власні потреби)	1
Малюнок відображає бажання, пов'язані з іншими людьми (допомога, побажання для батьків, друзів, воїнів, країни тощо)	2

Рівні розвитку емоційного інтелекту (за сумою отриманих балів)

Рівень розвитку емоційного інтелекту: низький: 0-3 балів; середній 4 бали; високий: 5-6 балів. Після завершення малювання з кожною дитиною проводиться коротка індивідуальна бесіда, під час якої з'ясовується, чому саме були обрані ці бажання, кому вони адресовані та які емоції пов'язані з їх реалізацією. Результати бесіди фіксуються у формі коротких записів.

Методика «Що – чому – як?» (М. А. Нгуен) [13]

Мета: виявити ступінь готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї.

Інструкція: «Зараз я прочитаю вам розповідь. Ваше завдання: слухати уважно, а потім відповісти на мої запитання».

Текст для дівчат: «Мене звати Аня. Я навчаюсь в першому класі. У мене є старша сестра Таня. Одного разу ми їхали на машині і потрапили в аварію. Ми були легко поранені. У Тані була зламана права рука, але вона скоро зажила. А у мене на обличчі була глибока подряпина, і через місяць залишився шрам. Шрам невеликий, але все ж хлопці в школі його помічають, особливо хлопчик на ім'я Вова. Вова лідер серед хлопців. І ви знаєте, він та його друзі стали наді мною сміятися. Мені було дуже прикро. Я навіть не хотіла більше ходити в школу. Таня дізналася про це. Днями я все-таки як завжди пішла в школу з Танею. Біля входу стояв Вова з друзями. Побачивши мене, вони почали про щось шепотітися і сміятися. Моя сестра відразу підійшла до них і щось сказала Вові. Я стояла далеко від них, тому нічого не чула. Я тільки знаю, що саме після розмови з Танею Вова і його друзі перестали наді мною сміятися. Я пишаюся тим, що я – молодша сестра Тані і тим, що у мене є старша сестра, яка завжди мені допоможе. Але я досі не знаю, що Таня сказала Вові й хлопцям. Як ви думаєте, що вона їм сказала?».

Текст для хлопців: «Мене звати Антон. У мене є старший брат Юра. Нещодавно я почав вчитися кататися на велосипеді. Перший час я часто падав, і сусідські хлопчики з мене сміялися. Мені було дуже прикро. Я навіть хотів закинути велосипед. Але Юра вирішив мені допомогти. В один прекрасний день ми з Юрою вийшли покататися на велосипеді. Там нас побачили хлопці. Вони почали про щось шепотітися і сміятися. Мій старший брат відразу підійшов до них і щось сказав. Я стояв далеко від них, тому нічого не чув. Я тільки знаю, що саме після розмови з Юрою хлопчики перестали наді мною

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

Обробка результатів. Дитина, відповідаючи на питання психолога, повинен вирішити певну проблему, пов'язану з відносинами між дітьми, їх оцінкою ситуацій і розумінням емоційних станів інших людей. Відповіді оцінюються за трьох бальною шкалою (відповідно до критеріїв, які використовуються в тесті Д. Векслера).

Що Таня (Юра) сказала (сказав) хлопцям?

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

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

2 бали – конструктивне рішення проблеми. Варіанти конструктивного рішення: старша сестра/брат просить хлопців залишити молодшу сестру/брата в спокої, інакше вона/він поскаржиться вчителям і батькам; старша сестра/брат пояснює хлопцям що так робити не можна, що це погано; старша сестра/брат пояснює хлопцям проблему своєї молодшої сестри/ брата і наполягає на тому, щоб хлопці припинили над нею/ним сміятися.

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

0 балів – дитина не розуміє питання.

1 бал – «Щоб не сміялися»; «Щоб не кривдили».

2 бали – «Люди відчують себе погано, якщо над ними сміються».

«Як би ти вчинив (а) в такій ситуації?»

0 балів – відповідь відсутня;

1 бал – «Треба попросити дорослих поговорити з кривдниками»;

2 бали – дитина сама приймає рішення, спираючись на свої почуття та почуття ображеної людини.

Рівні розвитку емоційного інтелекту: низький: 0-2 бали; середній: 3-4 бали; високий: 5-6 балів.

Додаток Е

Діагностика емоцій за допомогою ляльки, розроблений на базі НУЦЗУ [13]

Мета: визначити актуальний емоційний стан молодших школярів і з'ясувати їхнє емоційне ставлення до певної ситуації шляхом проєктивного відтворення емоції на обличчі ляльки.

Інструкція для вчителя: перед дитиною розміщується нейтральна лялька без рис обличчя та набір окремих елементів (очі, брови, губи). Учні пояснюється, що необхідно «допомогти» ляльці передати певну емоцію. Вчитель називає або описує ситуацію (наприклад: *«лялька отримала подарунок»*, *«лялька загубила улюблену іграшку»*), після чого дитина обирає відповідні елементи та формує обличчя ляльки. Після виконання завдання учень коротко пояснює свій вибір та описує, що, на його думку, відчуває лялька.



Обробка результатів

Порівняйте зібране «обличчя» з еталонним зразком емоцій (схемою відповідностей).

Визначте, чи співвідноситься вибір дитини з правильною емоцією (правильне – 1 бал; частково адекватне – 0,5 бала; невідповідне – 0 балів).

Проаналізуйте, наскільки дитина усвідомлює причинно-емоційний зв'язок між ситуацією та відтвореним емоційним станом (відповідь у поясненні).

Зробіть короткий висновок щодо рівня сформованості вміння розпізнавати, інтерпретувати та виражати емоційні стани у межах наведених ситуацій.

«Кольоровий вибір емоцій» (адаптація тесту М. Люшера) [13]

ПІБ _____

Вік _____

Дата дослідження _____

Мета методики: визначити загальний емоційний стан дитини, її емоційні пріоритети та домінуючі потреби через аналіз кольорових уподобань.

Інструкція: перед дитиною розміщуються картки восьми кольорів (синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий). Учні пропонується уважно розглянути картки й вибрати з них той колір, який найбільше подобається. Обраний колір відкладається, а процедура повторюється із залишком карток до повного ранжування. Важливо підкреслити, що правильних або неправильних відповідей немає, а потрібно керуватися лише власною симпатією до кольору.



Обробка результатів

Перші дві позиції відображають найбільш значущі емоційні потреби та орієнтації дитини.

Третя й четверта позиції характеризують поточне емоційне самопочуття та спосіб реагування на оточення.

П'ята й шоста позиції свідчать про нейтральне ставлення до відповідних кольорів (емоцій або ситуацій), тобто про відсутність актуальної емоційної залученості.

Сьома й восьма позиції вказують на джерела емоційного напруження або конфлікту: відхилення кольору трактується як ознака незадоволеної потреби чи емоційної фрустрації.

Інтерпретація здійснюється з урахуванням психологічних характеристик кожного кольору:

- синій – потреба у спокої, прихильності, емоційній стабільності;
- зелений – прагнення до самоствердження, наполегливості, незалежності;
- червоний – активність, ініціативність, лідерські якості;
- жовтий – оптимізм, відкритість, потреба у нових враженнях;
- фіолетовий – чутливість, вразливість, мрійливість;
- коричневий – потреба в комфорті, захищеності й тілесному благополуччі;
- чорний – протест, заперечення, емоційне виснаження;
- сірий – нейтральність, відстороненість, прагнення до емоційної ізоляції.

Додаток 3

Конспекти уроків із формування емоційного інтелекту учнів початкової школи на основі художніх творів [39; 42]**УРОК 1**

Тема: розвиток емпатії та емоційної чутливості учнів на основі аналізу різдвяного оповідання Валентини Вздутьської «Горобине Різдво»

Мета:

- розвивати здатність учнів співпереживати героям художнього твору;
- формувати вміння розпізнавати та вербалізувати емоційні стани;
- сприяти усвідомленню морально-емоційної сутності свята Різдва;
- удосконалювати навички виразного читання.

Хід уроку (40 хв)**1. Організаційний момент (1-2 хв)**

Привітання вчителя. Емоційна налаштовуюча фраза: *«Доброго ранку, діти. Бажаю кожному з вас не просто гарного настрою, а теплого доброго серця, бо саме сьогодні ми торкнемось дуже важливої різдвяної історії...»*).

2. Мотиваційна бесіда (3-4 хв)

Коротка розмова про сенс Різдва (не як свята подарунків, а як прояву доброти). Підготовче запитання:

- *Як ви думаєте, що робить людину по-справжньому щасливою у святковий час?*
- *Чи важливо помічати почуття інших людей?*

3. Ознайомлення з оповіданням (10-15 хв)

Вчитель коротко представляє авторку та пояснює, що діти прочитають скорочене різдвяне оповідання (текст читається вголос учителем або учнями – за бажанням учителя).

Валентина Вздутьська

ГОРОБИНЕ РІЗДВО (Скорочено)

Горобці Чуб, Стрибун і Ловивітер були справжніми друзями. Тому, коли розбишака Цвірінькало прогнав їх із піддашся, друзі вирішили разом шукати нову домівку. Було це у переддень Різдва.

Вже починало сутеніти, пустився сніг, а пташки так і не знайшли собі нової оселі. Ледь живі від втоми, Чуб, Стрибун та Ловивітер нарешті зупинилися далеко за селом, аж біля якогось хутора. Тут стояли бідні старі хатки, а за ними розкинулися ліс і поле. Втомлені, голодні, налякані горобці посідали на кущ бузку, що ріс під вікном старої хижки, вікна та двері якої були забиті навхрест дошками. Напевне, тут уже давно ніхто не мешкав — ні люди, ні тварини.

Незабаром снігопад переріс у завірюху, тож у Чуба, Стрибуна й Ловивітра зовсім змерзли лапки та дзьобики. Друзі напорошили пір'ячко, притулилися один до одного поближче і так мовчки тремтіли від холоду. Минула якась година.

Стрибун прокинувся, розплющив оченята-намистинки і струсив з голови шапку снігу. На мить завмер, а тоді почав будити друзів. Хтось прочинив двері хатинки. Із них, немов зі скрині, наповненої зірками, лилося тихе срібне світло. Таке гарне, що не можна було відвести погляду, і таке сумне, що хотілося плакати. Найсміливіший із друзів Ловивітер підлетів до дверей і, зачепившись лапками за стріху, звисився з неї та зазирнув усередину. Йому аж дух забило...

На холодній долівці покинутої хатки лежала дивна істота. Така прекрасна, що засліпило очі. Вона була схожа на людину, що впала долу й не може підвестися. Але було в цій прекрасній істоті щось і від птаха — могутні крила.

— Та це ж Ангел! — здогадався Ловивітер.

— Так, — почулось у відповідь, хоча срібну тишу ніби й не порушив жоден звук. — Я — Різдвяний Ангел!

— Але ж ти, здається, поранений, — цвірінькнув птах. Його погляд був прикутий до срібних крил, що безпорадно простелилися на долівці й не рухалися. Разом із ним на пораненого Ангела дивились іще дві пари наляканих очей — горобці Чуб і Стрибун залишили бузковий кущ і приєдналися до друга.

— У мене зламані крила, — ледь прошелестів Ангел.

— Як це сталося? — запитали горобці.

— Це зробила пітьма, яка огортає місто. Тут більше нікому не потрібне Різдво.

І Різдвяний Ангел розповів горобцям свою історію.

На світанку, тільки-но зажевріло крайнеба, Ангел вирушив у довгу подорож із небес, аби нагадати людям радісну новину — от-от для світу народиться Спаситель. Коли Різдвяний Ангел дістався містечка, тут кипіла робота — всі готувалися до свята. «Як добре! — подумав він. — Люди готуються зустріти народження Царя». І Різдвяний Ангел замислився: кому ж першому повідомити радісну звістку.

«Ось господарі — натомилися за цілий день, ідуть додому зустріти Святвечір. Нехай першими дізнаються про народження Спасителя!» — вирішив Різдвяний Ангел. Але господарі в той час думали про щедрий стіл і м'яку перину. Їх не зацікавила Ангелова новина.

«Ось господині — вони печуть, варять, прибирають, готуючись до свята. Повідомлю-но їм про народження Царя. Вони напевне зрадіють!» — сказав тоді Різдвяний Ангел. Але господині не почули голосу Ангела. Вони все пекли, варили й прибирали, аж поки разом із родинами посідали до святкового столу.

«Ось діточки тішаться прикрашеною ялинкою. Напевне, вже не можуть дочекатися Різдва», — подумав Ангел. «Христос народився!» — прошепотів він кожному на вушко. Але діти насправді просто чекали на подарунки, тому забули відповісти Ангелові як годиться: «Славимо Його!»

«Невже в цьому місті не лишилося нікого, хто зрадів би народженню Спасителя? — зажурився Різдвяний Ангел. — Може, тварини зрадіють моїй новині, адже й вони схиляли голови перед маленьким Ісусом у яслах».

Ангел побачив пташок, що обсіли годівничку. Він хотів наблизитися до них, аби повідомити їм радісну звістку. Але нерозумна згряя подумала, що це чужий птах, який хоче відібрати у них їжу, і прогнала Різдвяного Ангела геть.

Тоді Ангел злетів високо в небо й гірко заплакав. Тієї миті над містом знялася хуртовина. Темні хмари заховали всі зорі й світ огорнула пільма. Не сніжинки, а скалки льоду сікли все довкола, замітаючи сліди і крижаним холодом пробираючись у всі шпаринки. Різдвяний Ангел відчув, як слабнуть його крила, як завірюха підхопила його і понесла у сніговій завії далеко в ніч. Срібні крила зробили останній помах, і знесилений Ангел, мов пір'їна, закружляв і впав на землю.

— Мене збудило ваше цвірінькання, — сумно посміхнувся до пташок Різдвяний Ангел. — Але це ненадовго... Скоро я згасну, як вогник.

По цих словах горобці, зачудовані Ангеловою розповіддю, немов отямили й побачили, що чарівного саява справді поменшало. Тепер, замість яскравого світла, у хатинці панував напівморок, а по закутках уже й зовсім залягла темрява, і тільки срібні крила Ангела ще виблискували останніми спалахами надії.

— Не вмирай! — вигукнув Чуб. — Нехай у нас немає хатинки і ми не можемо приготуватися до свята, але наші серця радіють народженню Спасителя!

— Як і тебе, нас гнали цілий день, — зацвірінькав Стрибун. — Та все одно — ми найщасливіші горобці на світі, бо побачили справжнього Різдвяного Ангела й почули від нього радісну новину про прихід у світ Царя! Будь ласка, не згасай!

— Якщо це зможе тобі допомогти, ми віддамо тобі свої крила, — промовив Ловивітер. — Звісно, це не так вже й багато — горобині крила, але якщо ти зможеш летіти далі й повідомляти радісну новину, то обов'язково знайдеш іще когось у цьому місті, хто зрадіє народженню Спасителя так само, як нині радіємо ми.

— Візьми їх, будь ласка! — попросили горобці, простягнувши до Ангела свої криленята.

Ангел всміхнувся, простяг руку і прийняв горобиний дар. Три маленькі горобчики помістилися на його ангельській долоні. Тієї миті темряву ночі прорізало сліпуче сяйво й усе довкола залив нечутий досі небесний спів. Пташкам засліпило очі, а пір'ячко на їхніх безкрилих тільцях поставало дибки — такий осяйний і величний був цей Різдвяний Ангел. У тому чарівному сяйві посланець Небес підвівся та розгорнув свої нові крила, які були ще прекрасніші, ніж колишні.

— Дякую! — велично пролунав його неземний голос.

Ураз завірюха стихла, і крізь проріху у хмарах серед нічного неба небувалим світлом засяяла Святвечірня Зоря. Матусі покидали свої каструлі й ополоники, татусі повскакували з-за столу, дітлахи відклали подарунки, попрокидалися тварини. Люди повибігали на ганки, повиходили на балкони. Навіть розбишака Цвірінькало вистромив сердитого дзьоба з украденого гніздечка. Все живе з подивом дивилось у нічне небо.

— Христос народився! — промовив до них із небес Різдвяний Ангел.

— Славимо його! — відповів кожен у своєму серці.

Але Чубові, Стрибуну й Ловивітру вже не довелося побачити ту Різдвяну Зорю, що її засвітив Ангел. Вірні друзі нарешті знайшли собі нову домівку — чарівний Сад, у якому ніколи не буває холодно, й у якому в них вирости нові крила, такі ж срібно-осяйні та прекрасні, як у Різдвяного Ангела.

4. Бесіда за змістом (5 хв)

- *Які почувались горобці перед тим, як дістались хатинки?*
- *Що вони відчули, коли побачили пораненого Ангела?*
- *Чому Ангел не зміг донести звістку людям?*

5. Вправи

Вправа 1. «Я – в ролі героя» (5 хв)

Мета: розвиток емоційної емпатії, вміння ставати на місце іншого.

Учням пропонується обрати одного з трьох пташок (Чуб, Стрибун або Ловивітер) та усно продовжити фразу від першої особи:

- *«Коли я побачив Ангела, я... (що відчув / про що подумав?)»*
- *«Я захотів сказати Ангелу...»*

Вправа 2. «Емоційне дзеркало» (5 хв)

Мета: формувати навички розпізнавання та вербалізації емоцій.

Учитель демонструє 3-4 картинки зі стилізованими емоційними виразами обличчя (радість / сум / співчуття / надія). Діти обирають емоцію, яка найбільше відповідає стану героїв у різних епізодах, і пояснюють свій вибір.

Наприклад: *Яка емоція була в горобців, коли вони прилетіли до покинутої хатинки? А коли Ангел піднявся у світлі?*

6. Підсумкове обговорення (5 хв)

- Які почуття викликала у вас ця історія?
- Чому горобці віддали свої крила Ангелові?
- Чим, на вашу думку, є справжнє Різдво?

Висновок учителя: *«Добро, співпереживання й турбота про інших роблять світ теплішим. Саме це й хотіли нагадати нам горобці та Різдвяний Ангел».*

7. Домашнє завдання

1. Намалювати одну сцену з оповідання і написати короткий підпис – яку емоцію вона передає.

2. За бажанням – скласти 3-4 речення про те, що означає свято Різдва особисто для мене.

УРОК 2

Тема: формування емоційної відповідальності та морально-емоційної чутливості учнів на основі оповідання В. Сухомлинського «Не забувай про джерело».

Мета:

- розвивати в учнів уміння співпереживати та усвідомлювати моральне значення людських вчинків;
- формувати здатність розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки між емоціями, думками та поведінкою;
- сприяти вихованню відповідальності, вдячності та бережливого ставлення до навколишнього середовища;
- вдосконалювати навички зв'язного усного мовлення та виразного читання.

Хід уроку (40 хв)

1. Організаційний момент (1-2 хв)

Привітання. Емоційна настройка: *«Доброго дня, діти. Сьогодні перед нами дуже важлива історія про те, чому треба вміти не лише отримувати, а й віддячувати. Спробуймо почути в ній не тільки слова, а й почуття...».*

2. Мотиваційна бесіда (3-4 хв)

— Чи завжди люди замислюються над тим, кому або чому вони мають бути вдячні?

— Чому важливо пам'ятати про добро, яке хтось зробив для нас?

— Чи можна бути щасливим, якщо брати все, але нічого не віддавати?

3. Ознайомлення з текстом (8-10 хв)

Учитель коротко представляє автора та повідомляє, що сьогоднішнє оповідання — бувальщина, яка допомагає зрозуміти, чому важливо не забувати про джерело добра. Текст читається вголос (вчителем або учнями).

Василь Сухомлинський ***НЕ ЗАБУВАЙ ПРО ДЖЕРЕЛО***

Учитель питає: «Бачите, діти, ось цей спалений сонцем пустир у долині?»

— Бачимо, — відповідають діти.

— Тож послухайте бувальщину. Ось тут, на місці цього пустиря, багато років тому був глибокий ставок, аж до села, що розкинулось ген під горою. Можна було впливти човном на середину й веслувати аж до он тих дубів. Їх тоді там багато було, а тепер три лишилося, та й ті всихають... На березі верби росли. У лісі водились білки.

То старовинне козацьке село. Викопали тут ставок запорожці після битви під Жовтими Водами. І поселились на його березі. Та стали помічати, що ставок мулом заносить. Зійшлися селяни на раду й ухвалили: кожен, хто скупався в ставку, мусить набрати відро мулу й винести аж туди, за балку, й висипати в поле.

Люди й дотримувались цієї ухвали. Над ставом, на вербових кілках, висіли дерев'яні відра. Для дорослих чоловіків — великі, для жінок, підлітків — менші, для дітей — маленькі. Тільки той, що був у матері на руках, не віддячував працею за радість і задоволення.

Ставок ставав чистіший і глибший. Та ось хтозназвідки приїхала в село сім'я — батько, мати, четверо синів і дві дочки. Усіх їх прозвали Неприкайними. Поселились вони на околиці, недалеко від ставка. І дорослі й діти з весни до осені купалися в ставку, а за відра й не брались.

Спочатку людякосьнезвертали на те уваги. А потім стали помічати, що чимало підлітків так само роблять: купаються, а мулу не виносять.

Старі люди брались повчати молодь: «Що ж ви робите?» А підлітки їм:

— Раз Неприкайним можна, то й нам не гріх...

Лихий призвід — людям заохота. Багато підлітків, а потім і дорослих стали приходити купатися після смеркання, щоб ніхто не бачив...

Старі хитали головами, та вдіяти нічого не могли. Дерев'яні відра, що висіли на вербових кілках, розсохлися, розсипалися, а потім зникли.

Старий звичай забули.

Кожному думалось: «На мій вік вистачить». Та ставок мілів, перетворювався на болото, заростав бур'яном. Настав час, коли вода тут затримувалась тільки весною. А потім і того не стало. І ставок щез. Тільки спогад про нього зберігся. Подумайте над цією бувальщиною, діти. Напившись води, не забувайте про джерело, з якого вона витікає.

4. Бесіда за змістом (5-6 хв)

- Яким був ставок у давнину?
- Як селяни берегли його?
- Чому люди перестали виносити мул? Як це вплинуло на ставок?
- Яку думку хотів передати автор словами: *«Напившись води, не забувайте про джерело...»*?

5. Вправи

Вправа 1. «Емоційна причина – наслідок» (5 хв)

Учитель пропонує дітям, використовуючи таблицю, співставити емоцію героя/людей з наслідком/вчинком.

Емоція	Вчинок / Наслідок
вдячність	...?
байдужість	...?
захоплення	...?

Діти формулюють: байдужість → забули про звичай → ставок зник; вдячність → берегли ставок → він був чистим і глибоким.

Вправа 2. «Що б я зробив?» (5 хв)

Мета: розвиток емоційно-морального прогнозування.

Запропонувати дітям продовжити усно фразу:

- *«Якби я жив у цьому селі, я б... (що б зробив для збереження ставка?)»*
- *«Що б я відчував, якби побачив, що ставок перетворився на пустир?»*

5. Підсумкове обговорення (5 хв)

- *Які почуття викликала у вас ця історія?*
- *Чому важливо віддячувати за добро, яке ми отримуємо?*
- *Як можна сьогодні «не забувати про своє джерело»?*

Висновок учителя: *«Коли ми пам'ятаємо про тих, хто нам допомагає, і намагаємось віддячити добром, – наші почуття залишаються теплими, а серце – чистим. Саме це і є проявом емоційної відповідальності».*

6. Домашнє завдання

1. Написати 4-5 речень відповіді на питання: *«Що для мене означають слова «не забувай про джерело»?»*
2. Намалювати став і подумати, що треба зробити, щоб він не зник (підписати малюнок одним реченням).

УРОК 3

Тема: усвідомлення власних емоцій та розвиток внутрішньої сили на основі уривка Р. Кіплінга «Мауглі йде до людей»

Мета:

- формувати в учнів уміння усвідомлювати власні емоції та пояснювати їх;
- розвивати здатність співпереживати герою у складній життєвій ситуації;
- виховувати силу характеру, вміння робити морально правильний вибір;
- удосконалювати навички виразного читання художнього тексту.— вдосконалювати навички зв'язного усного мовлення та виразного читання.

Хід уроку (40 хв)

1. Організаційний момент (1-2 хв)

Привітання. Налаштовуюча емоційна фраза: *«Сьогодні ми прочитаємо історію про те, як важко часом приймати вірне рішення, навіть коли воно болить...».*

2. Мотиваційна бесіда (3-4 хв)

- Пригадайте, чим літературна казка відрізняється від народної.
- *Чому вам подобається читати казки? Про що вони змушують замислитися?*
- *Чи знайома вам казка про Мауглі? Які почуття викликає цей герой?*

3. Ознайомлення з уривком (10-12 хв)

Коротка інформація про Редьярда Кіплінга (1-2 речення). Учитель повідомляє дітям, що сьогодні вони прочитають уривок, у якому Мауглі мусить прийняти дуже складне рішення. Текст читається вголос (вчителем або учнями).

Джозеф Редьярд Кіплінг

МАУГЛІ ЙДЕ ДО ЛЮДЕЙ

(Переклад з англійської Леоніда Солонька)

Весь цей день Мауглі сидів у печері, підтримуючи вогонь. Він стромляв у нього сухі гілки, щоб подивитись, як вони спалахують. Потім знайшов гілку,

яка цілком задовольнила його. Ввечері, коли прийшов шакал Табакі й досить грубо переказав, що його чекають на Скелі Ради, він зайшовся реготом. Переляканий Табакі дременував геть. Після цього Мауглі, все ще сміючись, пішов на раду.

Акела, Самотній Вовк, лежав коло своєї скелі, і це свідчило, що місце Ватажка Зграї лишається вільним. Тигр Шер-Хан, оточений вовками, охочими поживитися його недоїдками, походжав тут же і вислуховував безсоромні лестоці. Багіра лежала поруч із Мауглі, який тримав горщик із вогнем у себе між колінами. Коли всі зібрались, Шер-Хан заговорив перший, — зухвальство, на яке він би наважився, коли Акела був у розквіті сил і років.

— Він не має права, — прошепотіла пантера Багіра. — Скажи йому це! Він собачий син! Він злякається!

Мауглі скочив на ноги.

— Вільне плем'я! — вигукнув він. — Хіба Шер-Хан керує нашою Зграєю? Яке діло тигрові до наших справ?

— Місце Ватажка Зграї вільне, і мене запросили говорити... — почав Шер-Хан.

— Хто? — спитав Мауглі. — Хіба ми всі шакали, що будемо підлизуватися до цього вбивці людської худоби? Провід над Зграєю належить самій Зграї.

Знялось багатоголосе виття:

— Мовчи ти, Людське щеня!

— Хай він говорить. Він дотримувався нашого Закону!

І нарешті старійшини Зграї прогрімili:

— Хай говорить Мертвий Вовк!

Акела насилу підвів свою стару голову.

— Вільне плем'я, а також ви, Шер-Ханові шакали! Дванадцять років я водив вас на лови і з ловів, і за цей час ніхто з вас не потрапив у пастку, нікого з вас не покалічено. Тепер я не вбив свою здобич. Ви знаєте, що проти мене була таємна змова. Ви знаєте, що мені запропонували кинутись на незагнаного оленя для того, щоб показати мою неміч. Це було хитро підстроєно. Тепер ви маєте право убити мене тут, на Скелі Ради. А тому я питаю: хто візьметься покінчити із Самотнім Вовком? Бо за Законом Джунглів я маю право вимагати, щоб ви підходили поодиночі.

Запанувала тиха мовчанка, бо ніхто з вовків не наважувався битись з Акелою насмерть.

Тоді Шер-Хан проревів:

— Ба! Навіщо нам здався цей беззубий дурень! Він засуджений на смерть! А от Людське дитинча зажилося на світі. Вільне Плем'я, то моя здобич із самого початку. Віддайте його мені.

Більша частина Зграї заволала:

— Людина! Людина! Що спільного між нами і Людиною? Нехай іде до своїх!

— І підбурить проти нас усіх селян? — заревів Шер-Хан. — Ні, віддайте його мені! Він — Людина, і ніхто з вас не може подивитися йому в очі!

Акела знову підвів голову і промовив:

— Він їв нашу їжу. Він спав разом з нами. Він заганяв для нас дичину. Він ніколи не порушував жодного слова із Закону Джунглів...

— Він брат нам в усьому, за винятком крові, — провадив Акела, — а ви хочете його вбити! Так, я бачу, що справді зажився на світі. Дехто з вас почав їсти людську худобу, а про інших я чув, що з намови ШерХана вони ходять ночами викрадати дітей з порогів селянських хатин. Отож я бачу, ви — нікчемні боягузи, і звертаюся до боягузів. Щоправда, я повинен умерти, і життя моє тепер нічого не варте, інакше я запропонував би його за життя Людського дитинчати. Але щоб зберегти честь нашої Зграї — дрібниця, про яку ви зовсім забули, лишившись без ватажка! — я обіцяю, що коли ви дозволите Людському дитинчаті вільно піти до своїх, то я вас жодним зубом не займу, коли настане мій час умирати. Я помру без бою! Це збереже для Зграї життя принаймні трьох. Більше я нічого не можу зробити. Отже, якщо ви хочете, я можу звільнити вас від ганьби вбивати брата, який ніякої провини перед вами не має, брата, що був прийнятий до Зграї і за якого внесено викуп на підставі Закону Джунглів!.. — Він — Людина — Людина!.. — сердито гарчала Зграя, і більша частина вовків почала скупчуватись навколо Шер-Хана, який уже вимахував хвостом.

— Тепер уся справа в твоїх руках, — промовила Багіра, звертаючись до Мауглі. — Нічого не вдієш, треба битися.

Мауглі підвівся, тримаючи горщик з вогнем у руках. Потім він потягнувся і позіхнув усій Раді просто в обличчя. Він був у нестямі від злості та горя, бо вовки ще ніколи не показували йому, як вони його ненавидять.

— Гей ви, слухайте! — закричав він. — Досить уже цієї собачої гавкотні! Сьогодні ви так часто мене називали Людиною (хоч з вами я залишився б вовком до кінця днів своїх), що я відчуваю справедливість ваших слів. Тому я вже не називаю вас своїми братами, а собаками, як личить Людині. Про те, що ви зробили й чого не зробите, не вам говорити! Це вже вирішуватиму я. А щоб ви краще зрозуміли, в чім річ, я, Людина, приніс сюди трохи Червоної Квітки, якої ви, собаки, боїтесь!

Мауглі встромив суху гілку в полум'я і, коли вона зайнялась та затріщала, почав вимахувати нею над головою в колі вовків, що тремтіли зі страху.

— Гаразд! — промовив Мауглі, обводячи їх поглядом, — я бачу, що ви — собаки! Я піду од вас до свого племені — коли то справді моє плем'я. Джунглі закриті для мене, і я мушу забувати вашу мову й ваше товариство; але я буду милосердніший за вас. Я був ваш брат в усьому, за винятком крові, і я обіцяю, що коли стану Людиною серед людей, то не зраджу вас перед ними, як ви зрадили мене! — Він стусонув ногою горщик, і від нього в усі боки полетіли іскри. — Ніякої бійки між нами, членами Зграї, не буде. Але я мушу віддати свій борг перед тим, як піти звідси.

Мауглі подався до того місця, де, тупо кліпаючи на вогонь очима, сидів Шер-Хан, вхопив його за підборіддя. Багіра пішла слідом на ним.

— Встань, собако! — закричав Мауглі. — Встань, коли говорить Людина, інакше я спалю тобі шкіру!

Шер-Хан щільно прищулив вуха й заплющив очі, бо палаюча гілка була вже добре близько.

— Цей різник нахвалявся вбити мене на Раді, тому що не вбив мене, коли я був малям! Але ось як ми, люди, караємо собак!

Мауглі бив Шер-Хана по голові гілкою, а тигр, пройнятий смертельним жахом, жалібно вищав і скиглив.

— Тьху! Обсмалена кішко Джунглів, іди тепер! Але пам'ятай, що коли я знову прийду на Сkelю Ради — як приходить Людина, — то шкура Шер-Хана буде у мене на голові! І останнє: Акела може жити вільно, як хоче. Ви не посмієте вбити його, бо на те нема моєї волі! І здається мені, що вам тут нічого більше сидіти, висолопивши язика, немовби ви справді щось путнє, а не собаки, яких я проганяю, — ось так! Геть!

Кінець гілки яскраво палав, Мауглі почав розмахувати нею праворуч і ліворуч, і вовки з вищанням кинулися геть, тікаючи від іскор, що палили їм хутро. Лишилось тільки Акела, Багіра та ще з десяток вовків, що були прихильні до Мауглі.

І тут раптом Мауглі відчув, що в грудях у нього почало щеміти, як досі ніколи не щеміло: дихання йому перехопило, він почав схлипувати, і по його обличчю побігли сльози.

— Що це? Що це? — питав він. — Мені не хочеться кидати Джунглів, і я не розумію, що зі мною коїться. Чи не вмираю я часом, Багіро?

— Ні, Братику. Це тільки сльози, які бувають у людей, — відповіла Багіра. — Тепер я знаю, що ти — Людина і вже не дитинча. Віднині Джунглі справді закриті для тебе. Хай вони ллються, Мауглі. Це тільки сльози.

Мауглі сидів і плакав, і серце в нього наче розривалося; адже до цього часу він ще ніколи не плакав.

— Ну, промовив він нарешті, — я йду до людей. — Але спочатку я повинен попрощатися з Матір'ю! — І він пішов до печери, де вона жила з Батьком Вовком, і знову плакав, притиснувшись до кошлатих грудей, а четверо вовченят жалібно славували.

— Ви не забудете мене? — спитав Мауглі.

— Ніколи, поки здужаємо, ходити по сліду, — відповіли вовченята. — Коли станеш Людиною, прихось до підніжжя гори, і ми будемо з тобою розмовляти; ночами ми будемо бігати на зоряні поля і там гратимемося з тобою.

...Почало світати, коли Мауглі самотньо сховався з гори до невідомих створінь, які звуться людьми...

4. Беседа за змістом (5-6 хв)

— Як поводитися вовки на Скелі Ради?

— Що Мауглі відчув, коли зрозумів, що йому треба залишити джунглі?

— Чому йому стало важко дихати і на очах з'явилися сльози?

— Що означають слова Багіри: «Тепер я знаю, що ти — Людина...»?

5. Вправи

Вправа 1. «Карта почуттів» (5 хв)

Учитель читає кілька фраз з тексту («Мауглі був у нестямі від злості та горя...», «по його обличчю побігли сльози»).

Діти добирають до кожної ситуації відповідну емоцію (гордість, образа, смуток, біль, розчарування).

Обговорення: чому саме таке почуття може виникнути?

Вправа 2. «Внутрішній монолог» (5 хв)

Мета: розвиток емоційного самопізнання.

Учні обирають один момент у тексті (наприклад, коли Мауглі каже «Я йду до людей...») і усно проговорюють внутрішній монолог героя:

— «У цю хвилину я відчуваю...»

— «Я боюся, але...»

(Учні висловлюються від імені Мауглі — 2-3 речення)

5. Підсумкове обговорення (5 хв)

— Чому Мауглі було важко йти від тих, із ким він прожив усе життя?

— Чи легко завжди робити правильні вчинки, навіть коли вони супроводжуються болем?

— Як би ви підтримали Мауглі, якби були його другом?

Висновок учителя: *«Кожна людина інколи переживає складні почуття. Але якщо в серці є правда і сила, – навіть важкий вибір робить нас сильнішими».*

6. Домашнє завдання

1. Запиши 4-5 речень про те, які почуття переживав Мауглі, коли йшов до людей.
2. Творче, за бажанням: намалювати Мауглі у момент прощання з джунглями, підписавши малюнок одним словом, яке передає його емоцію (наприклад: «смуток», «гордість», «відвага»).

УРОК 4

Тема: розвиток емоційної спостережливості та вміння співпереживати природі за оповіданням Н. Бічуї «Чотири руді лисиці»

Мета:

- розвивати навички вербалізації емоційних переживань;
- формувати вміння дітей помічати красу навколишнього світу та співпереживати живим істотам;
- виховувати дбайливе ставлення до тварин і природи.

Хід уроку (40 хв)

1. Організаційний момент (1-2 хв)

Привітання. Емоційна настройка: *«Сьогодні ми подивимося на світ очима хлопчика Ярка, який уміє бачити не лише сніг і вітер, а й маленьке диво посеред зими...».*

2. Мотиваційна бесіда (3-4 хв)

- Чи доводилось вам спостерігати за дикими тваринами?
- Що ви при цьому відчували – страх, захоплення, цікавість?
- Чому важливо бути уважним до всього, що нас оточує?

3. Читання оповідання (8-10 хв)

Учитель повідомляє, що текст, який діти прочитають сьогодні, показує, як одна маленька подія може розкрити силу людського серця. Оповідання читається вголос (учителем або учнями).

Ніна Бічуя

ЧОТИРИ РУДІ ЛИСИЦІ

Вітер надмавав щоки і здмухував сніг з дороги. Здавалося, що асфальт ворухиться. Ярko стояв біля водія в автобусі і йому було видно все навкруги:

гостинець, укритий льодком, чорні вологі дерева, зустрічні машини, клаптик дуже синього неба. Біле поле з обох боків затискало автостраду і здавалося безкраїм та пустельним.

Їхати було важко. Колеса ковзали. Ярکو бачив, як напружено заклакли на кермі шоферові пальці.

Раптом щось яскраве й гнучке випорснуло від білого краю поля до шляху.

— Спиніть, спиніть! — заволав голосно Ярکو, і тої ж миті шофер якимось дивом загальмував на слизькому, зрадливому асфальті.

— Що таке? Що трапилося? — стривожилися пасажери. Чотири малі лисиці з пухнастими, від самих лисиць пишнішими хвостами чимчикували через дорогу. Вони йшли одна за одною, зграбно переступаючи тонкими лапками, як по шнурочку. Здавалося, асфальт перетяла вогниста стежка. Лисиці йшли спокійно, поволі, наче знали, що автобус до часу не зрушить з місця, і тому зовсім не боялися.

— А бодай тебе! — вигукнув із жалем якийсь чоловік і сплеснув долонями з досади. — Тут би рушниця придалася!

Ярко з шофером презирнулися, шофер підморгнув Яркові, вони й без слів зрозуміли один одного...

Шофер ще якусь мить не рушав з місця, щоб не наполохати звірів і щоб Ярکو міг подивитися в поле, услід чотирьом вогнистим лисицям.

4. Бесіда за змістом (4-5 хв)

— Чому Ярکو попросив шофера зупинити автобус?

— Яку роль відіграє в тексті фраза пасажера: «Тут би рушниця придалася»?

— Як поводитися лисиці? Чому вони не боялися?

5. Вправи

Вправа 1. «Емоційна палітра» (4 хв)

Учитель називає фрагменти тексту (наприклад: «Ярко стояв біля водія...», «чотири лисиці чимчикували через дорогу...»), а учні добирають одне слово, яке передає емоційний стан героя (захоплення / тривога / здивування / радість).

Вправа 2. «Коротке повідомлення від серця» (5 хв)

Мета: вчити дітей усвідомлювати власну емоційну реакцію.

Учні отримують фразу-заготовку і мають продовжити її від імені Ярка:

— «Коли я побачив чотирьох лисиць, я...»

— «У цю хвилину я зрозумів, що...»

Вправа 3. «Що було б, якби...» (5 хв)

Учитель ставить проблемне запитання:

– *«Що б було, якби шофер не зупинив автобус? Які емоції ви пережили б тоді?»*

– *«Як би змінилася історія, якби лисиці злякалися?»*

Учні висловлюються, а вчитель підводить до висновку: одне добре рішення може змінити емоції багатьох людей.

5. Підсумок (5 хв)

– *Що вам сподобалося в цій історії?*

– *На вашу думку, яке почуття домінує у тексті? (захоплення / милування / доброзичливість / співчуття)*

– *Чому важливо вміти зупинитися й побачити щось гарне?*

Висновок учителя: *«Людина з добрим серцем завжди помітить красу навіть у зимовій хурделиці. Вміння відчувати – це теж частина емоційного інтелекту».*

6. Домашнє завдання

1. Намалювати чотирьох рудих лисиць на дорозі та написати одним реченням, яке почуття викликає ця картина.

2. За бажанням – придумати коротке (3-4 речення) продовження історії.