

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ
завідувач кафедри ПП та М
Юлія ГЕРАСИМЕНКО

(підпис)

« 12 »

2025 р.

(дата)

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувач вищої освіти

Групи ПС-23-13-зМ

МЕЛЬНИК Олександр Дмитрович

Науковий керівник:

Доктор педагогічних наук, професор

МАМЧУР Лідія Іванівна

(підпис)

(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Мельник Олександр Дмитрович, група ПС-23-13-ЗМ

Назва: Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

Керівник: Мамчур Лідія Іванівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1: 1.2%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 1

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Кваліфікаційна робота Мельника О.Д. має високий рівень фізичної автентичності тексту, містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають розширення на відрізок дослідження.

Дата 09.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

керівника на кваліфікаційну роботу магістра
МЕЛЬНИКА Олександра Дмитровича

Тема кваліфікаційної роботи магістра: « Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку ».

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи магістра.

Сучасний стан суспільства, яке характеризується швидкими соціокультурними трансформаціями, цифровізацією освітнього середовища та зростанням психологічних ризиків для дітей, проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої значущості. Діти молодшого шкільного віку в цей період здійснюють перші кроки у нове соціальне середовище, що висуває до них нові вимоги: вміння орієнтуватися в незнайомому просторі, дотримуватися правил, налагоджувати міжособистісні стосунки, приймати відповідальні рішення. На цьому етапі формується фундамент психоемоційного здоров'я особистості. За таких умов розуміння механізмів розвитку емоційного інтелекту та впровадження ефективних психолого-педагогічних засобів його корекції є не лише науковим, а й суспільно важливим завданням.

В умовах воєнного стану особливого значення набуває розуміння і корекція емоційного інтелекту учнів початкової школи, розробці ефективних методик для гармонійного розвитку особистості.

Порушена Мельником О.Д. тема дослідження характеризується актуальністю і своєчасністю.

Мета кваліфікаційної роботи полягає у виявленні специфіки розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів в умовах різного

сімейного контексту та цифрової залежності, а також розробці та апробації ефективних шляхів психолого-педагогічної підтримки.

Відповідно до об'єкта і предмета визначену мету і завдання дослідження повністю реалізовано здобувачем.

Рецензована кваліфікаційна робота має практичне значення. Дослідник запропонував авторську програму «Я керую емоціями», яку можуть використовувати у професійній діяльності шкільні психологи, соціальні педагоги та вчителі учнів початкових класів.

Висновки, оцінка кваліфікаційної роботи магістра та пропозиції.

У цілому проведене автором дослідження достатньо повно розкриває поставлені завдання. Є самостійним та завершеним. Робота відповідає вимогам щодо написання кваліфікаційних робіт магістра. Кваліфікаційна робота Мельника О.Д. пройшла перевірку за допомогою комплексу Strike Plagiarism та має відсоток оригінальності роботи 98,8 %.

Теоретична і практична значущість роботи, обґрунтування висновків дослідження переконують, що за умови успішного захисту, кваліфікаційна робота Мельника О.Д. на тему: «Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку» заслуговує на добру оцінку.

12.05.2025 р.

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,

психології та менеджменту
Білоцерківського інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО «Університет
менеджменту освіти» НАПН України



Лідія МАМЧУР

БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр Спеціальність 053 Психологія,
освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

 д.е.н., доц. Ю.С. Герасименко

« 3 » січня 2025 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Мельнику Олександрю Дмитровичу

1. Тема роботи Особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку (на прикладі Малоходачківської гімназії Великобірківської селищної ради Тернопільської області)
Керівник роботи Мамчур Лідія Іванівна Професор кафедри ППтаМ, докторка педагогічних наук, професорка
затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

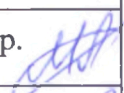
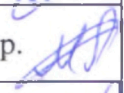
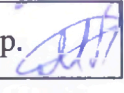
2. Строк подання здобувачем освіти роботи «02» квітня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці і дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, публікації в актуальних періодичних виданнях; веб-ресурси з проблематики розвитку емоційного інтелекту молодших школярів; Малоходачківська гімназія Великобірківської селищної ради Тернопільської області

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

Кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини і додакової. Містить такі структурні елементи: вступ, сутність (3 розділи – теоретичний, методичний, експериментальний), загальні висновки, список використаних джерел, додатки. 1 Розділ – Теоретико-методологічний аналіз емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці – складається з трьох підрозділів: 1.1 Психологічна характеристика емоційного інтелекту як наукового поняття: 1.2 Вікові психологічні особливості молодших школярів у контексті розвитку ЕІ: 1.3 Соціальні чинники розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку: 2 Розділ – Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів – складається з трьох підрозділів: 2.1 Завдання, методика й організація констатувального етапу дослідження: 2.2 Аналіз та узагальнення результатів дослідження емоційного інтелекту: 2.3. Обговорення результатів дослідження: 3 Розділ – Психолого-педагогічна програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів – складається з трьох підрозділів: 3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження: 3.2. Зміст і структура програми розвитку емоційного інтелекту: 3.3. Аналіз та узагальнення результатів формувального експерименту:

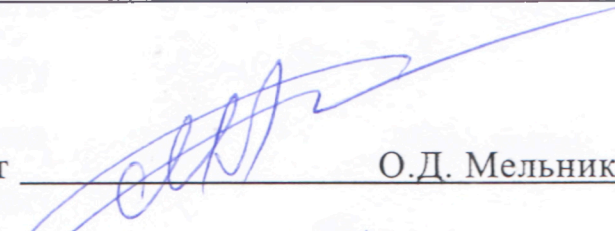
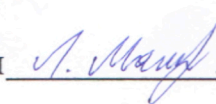
5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Мамчур Л. І. Професор кафедри ППтаМ БІНПО	03.01.2025 р.	03.01.2025 р. 
2	Мамчур Л. І. Професор кафедри ППтаМ БІНПО	25.01.2025 р.	25.01.2025 р. 
3	Мамчур Л. І. Професор кафедри ППтаМ БІНПО	04.02.2025 р.	04.02.2025 р. 

6. Дата видачі завдання 03.01.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання кваліфікаційної роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	лютий	виконано
2	Вивчення літературних джерел	лютий	виконано
3	Збирання матеріалу в закладі освіти	лютий	виконано
4	Обробка матеріалу	лютий	виконано
5	Виконання розділу 1	березень	виконано
6	Виконання розділу 2	березень	виконано
7	Виконання розділу 3	квітень	виконано
8	Формулювання висновків	квітень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	травень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент  О.Д. МельникКерівник роботи  Л.І. Мамчур

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 102 стор., 6 таблиць, 7 додатків, 51 літературне джерело

Мета дослідження: на основі комплексного емпіричного та теоретичного аналізу виявити специфіку розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку з неблагополучних, неповних сімей та з ігровою залежністю, а також розробити психолого-педагогічну програму підтримки на прикладі Малоходачківської гімназії Великобірківської селищної ради Тернопільської області.

Об'єктом дослідження є емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є особливості розвитку емоційного інтелекту в дітей, що виховуються в неблагополучних умовах, в неповних сім'ях та в умовах цифрової залежності.

Основні методи дослідження. На різних етапах дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз, психодіагностичні методики (EQ Bar-On, методика Чуєвої, авторська методика «Картки емоційного резонансу»), методика виявлення ігрової залежності (Шаллі – Мадіган), спостереження, анкетування, напівструктуроване інтерв'ю з педагогами та батьками, порівняльний аналіз, формувальний експеримент.

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: систематизовано теоретичні підходи до трактування емоційного інтелекту в зарубіжній та українській психологічній науці; емпірично виявлено специфіку емоційного розвитку дітей з урахуванням сімейного контексту та цифрового навантаження; розроблено та апробовано програму розвитку емоційного інтелекту «Я керую

емоціями», спрямовану на підтримку дітей молодшого шкільного віку в умовах соціально-емоційної вразливості.

Результати рекомендовані до впровадження в діяльність практичних психологів та педагогів початкової школи Малоходачківської гімназії з метою підтримки емоційної сфери дітей, покращення їхньої адаптації до соціального середовища та зниження ознак емоційної нестабільності й залежності від цифрових засобів (довідка від 15.12.2024 № 01 - 24/1).

Основні положення, найважливіші висновки і результати дипломної роботи викладено у науковій публікації.

Ключові слова: емоційний інтелект, молодший шкільний вік, неблагополучні сім'ї, ігрова залежність, цифрове середовище, психоемоційна підтримка, розвиток.

ABSTRACT

Master's Thesis: 102 pages, 6 tables, 7 appendices, 51 sources of literature.

Research aim: Based on a comprehensive empirical and theoretical analysis, to identify the specific features of emotional intelligence development in primary school-aged children from disadvantaged and single-parent families and those with gaming addiction, and to develop a psycho-pedagogical support program using the case of Malokhodachkivska Gymnasium of the Velykobirkivska Settlement Council in Ternopil region.

Object of the research: Emotional intelligence of primary school-aged children.

Subject of the research: Specifics of emotional intelligence development in children raised in disadvantaged environments, in single-parent families, and under conditions of digital (gaming) addiction.

Main research methods: At various stages of the study, the following methods were used: theoretical analysis, psychodiagnostic techniques (Bar-On EQ-i, Chueva's methodology, the author's original method "Emotional Resonance Cards"), gaming addiction screening (Shally–Madigan method), observation, questionnaires, semi-structured interviews with teachers and parents, comparative analysis, and formative experiment.

Main scientific result: Theoretical approaches to the interpretation of emotional intelligence in Ukrainian and international psychological science were systematized. The emotional development characteristics of children were empirically identified, taking into account family context and digital exposure. A support program titled *"I Control My Emotions"* was developed and tested, aimed at assisting emotionally vulnerable primary school children.

The results are recommended for implementation in the practical work of school psychologists and teachers at Malokhodachkivska Gymnasium to

strengthen children's emotional resilience, improve social adaptation, and reduce emotional instability and digital dependence (reference dated 15.12.2024 № 01 - 24/1).

The main provisions, key conclusions, and findings of the thesis are presented in scientific publication.

Keywords: emotional intelligence, primary school age, disadvantaged families, gaming addiction, digital environment, psycho-emotional support, development.

ЗМІСТ:

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	17
1.1. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці.....	17
1.2. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці.....	25
1.3. Особливості емоційного розвитку дітей з неблагополучних, неповних сімей та ігровою залежністю.....	29
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	43
2.1. Організація та методи дослідження.....	43
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	46
2.3. Обговорення результатів дослідження.....	48
Висновки до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	54
3.1. Принципи і підходи до формування емоційної компетентності в умовах цифрової епохи.....	54
3.2. Програма психолого-педагогічної підтримки «Я керую емоціями»....	61
3.3. Оцінювання ефективності програми.....	77
Висновки до розділу 3.....	79
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	88

ВСТУП

Діти молодшого шкільного віку саме в цей період здійснюють перші кроки у нове для них соціальне середовище, яке висуває вимоги до самостійної поведінки, відповідальності та здатності до взаємодії. Емоційний інтелект на цьому етапі розвитку виступає ключовим чинником успішної адаптації дитини до шкільного життя, а також закладає основу для формування в майбутньому гармонійної особистості – учня, студента, активного і свідомого громадянина.

Актуальність теми

У сучасному суспільстві, яке характеризується швидкими соціокультурними трансформаціями, цифровізацією освітнього середовища та зростанням психологічних ризиків для дітей, проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої значущості. Діти молодшого шкільного віку в цей період здійснюють перші кроки у нове соціальне середовище, що висуває до них нові вимоги: вміння орієнтуватися в незнайомому просторі, дотримуватися правил, налагоджувати міжособистісні стосунки, приймати відповідальні рішення. Саме на цьому етапі формується фундамент психоемоційного здоров'я особистості.

Емоційний інтелект (EQ), як здатність усвідомлювати, розуміти, виражати та регулювати власні емоції й емоції інших людей, виступає критично важливою характеристикою адаптації дитини до навчального процесу. Недостатній розвиток емоційної сфери може призводити до зниження навчальної мотивації, порушень у поведінці, труднощів у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Особливої уваги потребують діти з неблагополучних, неповних сімей, а також діти, які перебувають у стані залежності від цифрових ігор. Для цієї категорії молодших школярів характерним є підвищений

рівень тривожності, емоційна нестабільність, фрагментарність емоційного досвіду, гіперактивність або, навпаки, емоційна відстороненість. За таких умов розуміння механізмів розвитку емоційного інтелекту та впровадження ефективних психолого-педагогічних засобів його корекції є не лише науковим, а й суспільно важливим завданням.

Проблематика емоційного інтелекту була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У працях Д. Гоулмана, Дж. Майєра, П. Саловея, Р. Бар-Она розглядаються базові компоненти емоційного інтелекту, його структура, роль у процесі соціалізації [41; 42; 43]. Українські вчені, зокрема О. Чуєва, І. Бех, О. Савченко, О. Василенко, акцентують увагу на значенні емоційної сфери у становленні особистості дитини, вказують на залежність успішної адаптації до шкільного середовища від рівня розвитку емоційної компетентності [40; 3; 30; 6].

Разом із тим, у сучасній науковій літературі ще недостатньо досліджено особливості розвитку емоційного інтелекту саме в контексті неблагополучних сімейних умов і цифрової залежності. Потребує уточнення роль школи як компенсаторного середовища для дітей, які перебувають у психоемоційному ризику. Саме ця прогалина зумовила вибір теми дослідження.

Об'єкт дослідження

Емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження

Особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей із неповних, неблагополучних сімей та дітей з ігровою (цифровою) залежністю.

Мета дослідження

Виявити специфіку розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів в умовах різного сімейного контексту та цифрової

залежності, а також розробити і апробувати ефективні шляхи психолого-педагогічної підтримки.

Завдання дослідження:

- 1) Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «емоційний інтелект»;
- 2) Визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту у дітей із неблагополучних та неповних сімей;
- 3) Дослідити вплив цифрового середовища та ігрової залежності на емоційний розвиток дитини;
- 4) Провести емпіричне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в учнів 2–4 класів;
- 5) Розробити та апробувати програму психолого-педагогічної підтримки дітей із низьким рівнем EQ.

Гіпотеза дослідження

Припускається, що:

- а) рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку значною мірою залежить від умов сімейного виховання (повнота родини, психологічний клімат, наявність або відсутність неблагополуччя);
- б) ігрова залежність та надмірне занурення у цифрове середовище негативно впливають на здатність дитини до емоційного самовираження, регуляції поведінки, емпатії;
- в) зазначені порушення можуть бути скориговані шляхом впровадження спеціальної психолого-педагогічної програми підтримки, адаптованої до потреб дітей із групи психоемоційного ризику.

Методологічна база дослідження

Методологічною базою дослідження виступають:

- 1) положення гуманістичної парадигми психології розвитку (К. Роджерс, А. Маслоу);
- 2) діяльнісний підхід у розумінні соціалізації та адаптації дитини (на основі праць Н. Литвиненко, О. Бочелюка, Ж. Піаже, Б. Рогофф);
- 3) принципи цілісного підходу до вивчення особистості в умовах соціального впливу;
- 4) положення вікової психології про критичні періоди розвитку емоційної сфери;
- 5) ідеї психоемоційної безпеки та соціальної підтримки в дитинстві.

Методи дослідження

У роботі застосовано комплекс взаємопов'язаних методів:

- 1) теоретичний аналіз наукових джерел;
- 2) психодіагностичні методики: тест EQ Bar-On (адаптований для дітей), методика О. Чуєвої для оцінювання емоційного інтелекту, авторська методика «Картки емоційного резонансу»;
- 3) методика виявлення ігрової залежності (Б. Шаллі – К. Мадіган);
- 4) спостереження за поведінкою дітей у навчальних та вільних ситуаціях;
- 5) анкетування учнів, батьків та педагогів;
- 6) напівструктуровані інтерв'ю з педагогами;
- 7) формувальний експеримент та аналіз його результатів.

База дослідження

Дослідження здійснювалося на базі Малоходачківської гімназії Великобірківської селищної ради Тернопільської області. Загальна вибірка склала 30 учнів 2–4 класів, серед яких виділено експериментальну групу (діти із неповних, неблагополучних сімей та діти з ознаками цифрової залежності) і контрольну групу (учні зі сприятливих умов розвитку).

Практичне значення та апробація

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування розробленої програми «Я керую емоціями» у діяльності шкільних психологів, соціальних педагогів та вчителів початкових класів. Запропоновані психодіагностичні інструменти та форми підтримки можуть бути інтегровані в систему індивідуального супроводу учнів, які перебувають у соціальному або емоційному ризику. Результати дослідження обговорювалися на шкільному психолого-педагогічному консилиумі та рекомендовані до впровадження (довідка № 01-24/1 від 15.12.2024), а також обговорювалися на IV-ій Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця»

Наукова новизна

Наукова новизна полягає в: а) уточненні психологічної структури емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку в умовах соціально-емоційної вразливості; б) уперше в українській практиці застосовано комплексну психодіагностичну модель оцінювання емоційного інтелекту з урахуванням впливу ігрової залежності; в) розроблено авторську методику «Картки емоційного резонансу» як інструмент якісної діагностики; г) створено та апробовано психолого-педагогічну програму емоційної підтримки, адаптовану до потреб дітей із проблемних сімей; д) виявлено нові зв'язки між рівнем EQ та ступенем занурення в цифрове середовище.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1 Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці

Історія вивчення поняття

Інтерес до взаємозв'язку між емоціями та інтелектом має глибокі історико-філософські корені. Ще в античних трактатах мислителі, зокрема Аристотель, Платон, Сенека, розглядали природу емоцій як невід'ємну складову морального та розумового розвитку людини. У працях Платона емоції тлумачилися як внутрішні імпульси, що можуть як підтримувати розум у прагненні до істини, так і відволікати від логіки та чеснот. Аристотель, навпаки, вважав, що емоції можуть служити основою для доброчесної поведінки, якщо ними правильно управляти, що вже свідчить про інтуїтивне розуміння потреби у їхній регуляції.

У Середньовіччі та епоху Відродження емоції переважно асоціювалися з пристрастями, які необхідно контролювати через релігійну або моральну дисципліну. В більш пізніші часи, зокрема в працях Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Іммануїла Канта починає формуватись уявлення про роль емоцій у процесах навчання, соціалізації та формування індивідуальності.

Попри філософські спроби осмислення цієї взаємодії, у межах психологічної науки довгий час перевагу надавали раціональним аспектам мислення – тобто так званому когнітивному інтелекту (IQ), який вимірювався через аналітичні здібності, логічне мислення, пам'ять, мовленнєві навички. Така тенденція панувала до середини XX століття і знайшла своє втілення в численних тестах інтелекту (зокрема тестах Стенфорда–Біне, Векслера тощо).

Однак із розвитком гуманістичної психології та соціальної когніції у другій половині XX століття зростає зацікавлення афективною сферою як інтегральною складовою загального інтелектуального функціонування особистості. У науковому дискурсі поступово утверджується ідея про те, що інтелект не зводиться виключно до логіко-аналітичних здібностей, а включає здатність розуміти та керувати емоційною інформацією, як у внутрішньому, так і в міжособистісному вимірі. Важливим кроком у цьому напрямі стало визнання того, що емоційна саморегуляція, здатність до емпатії, чутливість до невербальних сигналів та інші афективні характеристики не менш важливі, ніж інтелектуальна обдарованість, для ефективної адаптації до соціального світу [41; 45].

У цьому контексті термін «емоційний інтелект» (emotional intelligence) уперше був введений у науковий обіг Пітером Саловеем та Джоном Майєром у 1990 році. У своїй статті "Emotional Intelligence" в журналі *Imagination, Cognition and Personality* вони запропонували розуміти емоційний інтелект як здатність точно сприймати, ефективно виражати, розуміти та регулювати емоції у собі та в інших [42]. Автори акцентували увагу на тому, що емоційний інтелект – це форма соціального інтелекту, яка дозволяє людині орієнтуватися в емоційно забарвлених ситуаціях і приймати адаптивні рішення, виходячи з емоційного контексту.

У подальшому концепція емоційного інтелекту була не лише підхоплена, а й значно деталізована низкою дослідників у різних теоретико-методологічних площинах. Вона почала розвиватися в межах:

- а) когнітивного підходу – де акцент зроблено на процесах обробки емоційної інформації та її інтеграції у мислення;

б) особистісно-орієнтованого підходу – у якому емоційний інтелект розглядається як складова загальної емоційної культури та моральної зрілості особистості;

в) компетентнісного підходу – який трактує EQ як набір практичних навичок, що формуються та розвиваються через досвід і навчання, зокрема в контексті освіти, лідерства чи професійної діяльності.

Крім того, на основі досліджень емоційного інтелекту були розроблені психодіагностичні інструменти, педагогічні моделі, освітні програми та міждисциплінарні стратегії соціально-емоційного навчання, що заклало підґрунтя для подальшого інтегрування цього поняття в освітній простір і психологічну практику.

Основні підходи до розуміння емоційного інтелекту

Підхід П. Саломона

Підхід П. Саломона пов'язаний із поняттям «інтелектуальної активності у соціальному контексті». На його думку, емоційний інтелект реалізується як розширена форма адаптивного інтелекту, що виявляється у здатності людини взаємодіяти з іншими у складних ситуаціях, зберігаючи емоційну цілісність та гнучкість поведінки. Цей підхід став основою для розробки концепції «мудрості емоцій», яка особливо актуальна у педагогічному середовищі [44].

Модель Деніела Гоулмана

Одним із найпопулярніших у широкому колі став підхід Деніела Гоулмана, який запропонував п'ятикомпонентну модель емоційного інтелекту:

- 1) усвідомлення власних емоцій (емоційна самосвідомість);
- 2) саморегуляція;
- 3) мотивація;
- 4) емпатія;
- 5) соціальні навички.

На думку Гоулмана, EQ часто є більш значущим фактором життєвого успіху, ніж традиційно вимірюваний IQ. Він зазначає: «Усім відомо, що високий IQ не гарантує успіху, щастя чи доброчесності, але до появи поняття емоційного інтелекту ми могли лише здогадуватись, чому саме.» Його концепція лягла в основу програм емоційного навчання у США та Європі.

Концепція Дж. Майєра і П. Саловея

Джон Майєр і Пітер Саловей розробили модель здатностей (ability model), у якій емоційний інтелект трактується як набір когнітивних здібностей до обробки емоційної інформації. Вони виділили чотири гілки (групи навичок):

- 1) сприйняття емоцій;
- 2) використання емоцій для полегшення мислення;
- 3) розуміння емоцій;
- 4) управління емоціями.

Ця модель стала основою для створення MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), який широко використовується у міжнародних дослідженнях. У своїй праці Дж. Майєр, П. Саловей та Д. Карусо зазначають:

«MSCEIT є тестом виконання, спрямованим на оцінку емоційного інтелекту. Тест виконання передбачає оцінку здібностей людини шляхом розв'язання нею завдань. MSCEIT пропонує учаснику вирішити завдання, пов'язані з емоціями, або завдання, які потребують використання емоцій.» Це означає, що MSCEIT оцінює емоційний інтелект через виконання завдань, які вимагають розв'язання емоційних проблем, а не через самооцінку.

Крім того, автори підкреслюють:

«Емоційний інтелект, як його вимірює MSCEIT™, означає здатність мислити з урахуванням емоцій та емоційних сигналів, а також здатність використовувати емоції для покращення процесу

мислення.» Ці висловлювання чітко відображають суть моделі: емоційний інтелект розглядається як когнітивна здатність, а не як особистісна риса, і саме тому він може бути об'єктивно виміряний за допомогою структурованого тесту на розв'язання емоційних задач (MSCEIT).

Таким чином, MSCEIT є інструментом, який дозволяє об'єктивно оцінити здатність людини до емоційного розуміння та управління, що є ключовими компонентами емоційного інтелекту згідно з моделлю Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карусо. [42].

Модель Рувена Бар-Она

Рувен Бар-Он запропонував модель емоційного інтелекту як соціально-емоційної компетентності. Його інвентар EQ-і містить п'ять загальних блоків:

- 1) внутрішньоособистісні навички;
- 2) міжособистісні навички;
- 3) адаптивність;
- 4) управління стресом;
- 5) загальний настрій.

Модель емоційного та соціального інтелекту, розроблена Р. Бар-Оном, є однією з найкомплексніших у цій галузі. Вона охоплює п'ять основних факторів: внутрішньоособистісні навички, міжособистісні навички, адаптивність, управління стресом та загальний настрій.

Кожен з цих факторів включає кілька підфакторів, що дозволяє детально оцінити емоційні та соціальні компетенції особистості.

У своїй праці Р. Бар-Он зазначає: "Модель Бар-Она описує сукупність взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій, навичок і фасилітаторів, які впливають на інтелектуальну поведінку." Ця модель широко використовується як у психології освіти, так і в організаційній психології для оцінки та розвитку емоційного інтелекту [43].

Український підхід: методика О.І. Чуєвої

У вітчизняному науковому просторі значну увагу розвитку емоційного інтелекту в дітей присвятила О. Чуєва, яка розробила власну методику оцінювання та розвитку емоційного інтелекту дітей шкільного віку. У її концепції емоційний інтелект розглядається як цілісне психічне утворення, що забезпечує емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та навчальну успішність.

У своїй праці О. Чуєва зазначає: «Емоційний інтелект є інтегральною характеристикою особистості, яка визначає здатність дитини до емоційного саморегулювання, емпатії та ефективної взаємодії з соціальним оточенням» [40].

Ця методика дозволяє виявити рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей та розробити індивідуальні програми корекції та розвитку емоційної сфери.

Методика Чуєвої передбачає якісно-кількісне оцінювання таких показників:

- а) емоційне усвідомлення;
- б) розпізнавання емоцій;
- в) емоційне самовираження;
- г) емпатія;
- д) емоційна регуляція.

Вона активно впроваджується в освітніх закладах України та адаптована для дітей молодшого шкільного віку. (Додатки А, Б)

Структура емоційного інтелекту

Аналіз основних підходів дає змогу виокремити ключові компоненти структури емоційного інтелекту, які є спільними в більшості моделей:

1. Сприйняття емоцій – здатність розпізнавати емоційні стани інших людей на основі міміки, жестів, погляду, інтонацій, інтерперсональних сигналів. Цей компонент є базовим і формується

одним із перших. Згідно з Дж. Майєром та П. Саловеем, саме здатність до точного емоційного розпізнавання слугує передумовою для ефективного міжособистісного спілкування [42]. Р. Бар-Он наголошує, що низький рівень цієї навички часто спричиняє труднощі у соціальній взаємодії [43]. У вітчизняних дослідженнях, зокрема у праці О.І. Чуєвої, підкреслюється, що діти з дефіцитом емоційного сприйняття схильні до непорозумінь у спілкуванні та мають проблеми у груповій роботі [40].

2. Емоційна самосвідомість – здатність людини розуміти власні емоційні стани, диференціювати їх та пов'язувати з конкретними ситуаціями. Д. Гоулман вважав її фундаментом емоційного інтелекту, оскільки саме усвідомлення емоції є першим кроком до її регуляції [41]. Н. Литвиненко у своїх дослідженнях показала, що у дітей молодшого шкільного віку цей компонент нерідко є фрагментарним, особливо в умовах емоційного дефіциту або порушеного сімейного фону [8].

3. Емоційне самовираження – здатність людини виражати власні емоції у відповідний, культурно прийнятний спосіб. Барбара Рогофф пов'язує цей компонент із соціокультурним контекстом: у різних родинних і освітніх умовах дитина може або розвинути здатність відкрито висловлювати емоції, або навпаки – придушувати їх [46]. О. Василенко зазначає, що саме формування навичок конструктивного емоційного вираження в дітей із неблагополучних сімей часто потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки [6].

4. Емпатія – здатність розуміти емоції інших людей і співпереживати їм. У моделі Гоулмана емпатія визначається як центральна соціальна компетентність [41]. У теорії Бар-Она емпатія є складовою міжособистісного блоку і вважається критично важливою для командної взаємодії [43]. Олена Чуєва у власній моделі емоційного інтелекту дітей виокремлює емпатію як окремий

діагностичний параметр, пов'язаний із здатністю до морального вибору та емоційної підтримки однолітків [40].

5. Емоційна регуляція – здатність контролювати емоційні реакції, керувати власним емоційним станом відповідно до ситуації та соціальних норм. На думку Дж. Майєра, ця здатність виявляється у самоконтролі, гнучкості, адаптивності [42]. Д. Гоулман підкреслює, що емоційна регуляція визначає, наскільки дитина зможе справлятися з фрустрацією, уникати імпульсивної поведінки, справлятися зі страхом або гнівом [41]. Українські дослідники (І. Бех, О. Савченко) також розглядають емоційну регуляцію як ключовий компонент морально-вольового розвитку особистості [3; 30].

6. Соціальні навички – це здатність ефективно будувати взаємини, працювати в команді, вирішувати конфлікти, демонструвати лідерство. У моделі Гоулмана соціальні навички включають асертивність, вміння переконувати, здатність до активного слухання та конструктивного зворотного зв'язку [41]. Згідно з Р. Бар-Оном, розвинені соціальні навички прямо впливають на рівень життєвої успішності та стійкості до стресів [43]. Практика вітчизняної освіти (зокрема праці О. Савченко) свідчить, що соціальні навички формуються не лише через спілкування, а й у процесі цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки в шкільному середовищі [30].

Кожен із виокремлених компонентів емоційного інтелекту виконує критично важливу функцію у психосоціальному розвитку дитини молодшого шкільного віку. Здатність до сприйняття емоцій формує основу для розуміння невербальних сигналів у міжособистісному спілкуванні, що дозволяє дитині адекватно реагувати на емоційні стани однолітків і дорослих. Емоційна самосвідомість забезпечує внутрішню стабільність, допомагає дитині усвідомлювати власні потреби, розпізнавати переживання та зменшувати рівень внутрішньої напруги, що є особливо важливим у стресових шкільних ситуаціях.

Емоційне самовираження дозволяє дитині демонструвати почуття в прийнятний спосіб, сприяє зниженню агресивних або імпульсивних реакцій, натомість розвиває відкритість і довіру у стосунках. Емпатія – як здатність розуміти й співпереживати – є фундаментом розвитку моральних уявлень, толерантної поведінки, підтримуючих соціальних контактів. Вона також сприяє зменшенню конфліктності в дитячих колективах і формує умови для згуртованої взаємодії.

Натомість емоційна регуляція є необхідною для того, щоб дитина могла стримувати надмірно сильні емоції (наприклад, гнів, страх, збудження), контролювати свою поведінку у фрустраційних умовах (наприклад, при невдачах, покараннях, конфліктах), приймати рішення без імпульсивності. Це безпосередньо впливає на здатність дитини адаптуватися до вимог навчального середовища, зберігати психологічну рівновагу в умовах напруги, а також бути стійкою до зовнішніх викликів.

Останній компонент, соціальні навички, інтегрує попередні й забезпечує ефективну взаємодію дитини з різними суб'єктами освітнього процесу: однолітками, учителями, батьками. Саме соціальні навички є основою для побудови дружніх стосунків, включення в навчально-пізнавальну діяльність, спільне вирішення проблем, участь у групових проєктах і формування позитивного соціального досвіду. Таким чином, рівень сформованості емоційного інтелекту безпосередньо зумовлює успішність шкільної адаптації, зниження рівня тривожності, розвиток саморегуляції та гармонійне входження дитини у колектив.

1.2 Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік (від 6 до 10 років) є надзвичайно важливим етапом у розвитку особистості, коли активно формуються

не лише інтелектуальні функції, а також емоційна сфера. В цей період дитина переходить від дошкільної до навчальної діяльності як провідної, що зумовлює зміни у структурі мислення, мотивації, сприйняття та емоційного реагування.

Згідно з сучасними дослідженнями, у віці 6–10 років діти:

- починають усвідомлювати й називати власні емоції та емоції інших людей;
- здатні до елементарного співпереживання (емпатії);
- розвивають здатність до саморегуляції емоцій, хоча вона ще залишається нестабільною;
- активно засвоюють соціальні норми емоційного вираження у взаємодії з однолітками та дорослими [6; 40; 41].

Емоційний інтелект на цьому віковому етапі закладається як базова структура адаптаційних механізмів, що впливають на формування образу «Я», самооцінки, рівня соціальної включеності та здатності до розв'язання конфліктів.

Формування емоційного інтелекту відбувається під потужним впливом найближчого соціального оточення — родини, школи та мікросоціального середовища дитини. Саме в родині дитина отримує перші уявлення про прийнятні способи вираження емоцій, співпереживання, підтримку та взаємоповагу.

Як зазначає О. Чуєва, емоційна атмосфера в сім'ї визначає напрям формування емоційного досвіду дитини: підтримуюче й безпечне середовище стимулює розвиток емпатії та емоційного самоконтролю, тоді як дисфункційна сім'я часто породжує агресію, тривожність і замкнутість [40].

Школа виступає другим ключовим середовищем розвитку емоційного інтелекту. Взаємодія з учителями, участь у групових формах навчання, спільна діяльність з однолітками створюють передумови для формування соціальних навичок, таких як

асертивність, толерантність, здатність до компромісу. О. Савченко підкреслює важливість включення компонентів емоційної освіти у навчальні програми початкової школи [30].

Соціальне середовище (включно з позашкільними контактами, цифровим простором, громадськими активностями) значною мірою доповнює емоційний досвід дитини. При позитивному впливі воно розширює емоційний репертуар дитини, при негативному — може формувати стійкі деструктивні емоційні патерни (наприклад, пасивно-агресивну поведінку, залежність від зовнішнього схвалення тощо) [8].

У молодшому шкільному віці дитина є надзвичайно вразливою до стресових чинників, оскільки ще не сформовані повною мірою механізми психологічного захисту та емоційної стабілізації. Тривалий вплив стресів може спричинити:

- порушення емоційної регуляції;
- зниження здатності до співпереживання;
- прояви агресії, тривожності, істеричності;
- труднощі у соціалізації.

Така динаміка часто спостерігається у дітей, які не отримують достатньої уваги й підтримки з боку батьків або інших значущих дорослих. Нестача емоційного контакту, байдужість, гіпоопіка або навпаки гіперопіка – усі ці чинники істотно ускладнюють розвиток емоційного інтелекту.

Дослідження Литвиненко Н. В. свідчать про те, що нестача уваги з боку дорослих у період зростання часто призводить до неадекватної самооцінки, порушень адаптації та зниження когнітивної гнучкості у дітей [8].

Окрему увагу слід приділити травматичному досвіду, пов'язаному з війною в Україні, який має значний вплив на емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Багато з них пережили евакуацію, втрату житла, родичів або друзів, зміни у звичному середовищі

навчання (перехід на дистанційний формат, часті переїзди, стрес у батьків).

Такі обставини не лише підвищують загальний рівень тривожності, а й впливають на:

- формування негативного емоційного фону;
- порушення зв'язку між емоцією та поведінкою;
- зниження рівня базової довіри до дорослих;
- ослаблення інтересу до навчання та гри;
- підвищення потреби в безпеці й стабільності.

У 2022–2023 роках Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України провів комплексні дослідження щодо впливу війни на психологічний стан дітей. Згідно з отриманими даними, близько 45% дітей віком 6–10 років демонструють порушення емоційної регуляції в умовах війни. Ці порушення проявляються у формі тривожної поведінки, порушення сну, страху залишитися наодинці або фізичної агресії як способу розрядки [43].

Дослідники зазначають, що війна може призвести до значних порушень емоційної стійкості, таких як тривожність, депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та інші психологічні проблеми. Однак, деякі діти можуть виявити високу емоційну стійкість навіть в умовах війни та конфлікту [43].

Ці результати підкреслюють необхідність розробки та впровадження програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток емоційної стійкості та адаптації дітей до умов війни. Такі програми повинні враховувати індивідуальні особливості дітей та надавати їм необхідні ресурси для подолання стресових ситуацій.

У цьому контексті надзвичайно важливо формувати емоційний інтелект як захисний механізм, що дозволяє дитині не лише впоратися з травмуючими обставинами, але й зберегти здатність до конструктивного міжособистісного спілкування, навчання та

саморозвитку. Програми психологічної підтримки, що спрямовані на розвиток EQ, можуть мати профілактичний та реабілітаційний ефект, знижуючи ризики соціально-емоційної дезадаптації.

1.3 Особливості емоційного розвитку дітей з неблагополучних, неповних сімей та ігровою залежністю

Емоційна депривація – це стан, за якого дитина не отримує необхідної кількості позитивних емоційних впливів з боку значущих дорослих. У дітей, які виховуються в неблагополучних (конфліктних, асоціальних, психоемоційно холодних) або неповних сім'ях, такий стан є досить поширеним.

Психологічні маркери емоційної депривації включають:

- нестійкість емоційного фону (перепади настрою, сльозливість, спалахи агресії);
- знижений рівень емпатії;
- затримку в емоційно-моральному розвитку;
- слабку мотивацію до соціальної взаємодії;
- невпевненість, страх бути покинутим, посилена потреба у схваленні [8; 40].

Литвиненко Н. В. зазначає, що у дітей із деприваційним досвідом спостерігається «розрив між когнітивною й емоційною зрілістю», що ускладнює адаптацію в шкільному колективі та формування стабільної самооцінки [8].

Емоційна дезадаптація в умовах цифрового занурення

У ХХІ столітті додатковим чинником емоційного порушення стає інтенсивне занурення в цифрове середовище, особливо в умовах відсутності емоційної підтримки з боку батьків. Діти, які позбавлені теплих міжособистісних контактів, часто шукають компенсаторну взаємодію у віртуальному просторі.

Це призводить до:

- поверхневості емоційного реагування;
- редукції словника емоцій (діти частіше використовують узагальнені позначення: «норм», «ок», «не хочу», замість емоційно насичених відповідей);
- підвищеної роздратованості поза цифровим середовищем;
- труднощів у встановленні глибоких контактів з однолітками та вчителями [6; 44].

Чуєва О. В. у своїх дослідженнях наголошує, що «емоційне вигорання в дітей може починатися вже в початковій школі, якщо вони тривалий час не мають можливості виражати й розпізнавати власні переживання в живому спілкуванні» [40].

Ігрова та цифрова залежність у дітей – це не лише поведінкове відхилення, а й психоемоційне порушення. Така залежність проявляється як гіперзбудження або, навпаки, емоційна «відключеність».

Типові прояви емоційної гіперзбудливості:

- імпульсивність, вибухові реакції;
- труднощі в концентрації уваги;
- потреба в постійній новизні;
- синдром емоційної нестриманості.

Ознаки емоційного відчуження:

- байдужість до подій у соціальному середовищі;
- емоційна «холодність»;
- уникання погляду, зниження емпатичних реакцій;
- пріоритет віртуального досвіду над реальним.

Згідно з методикою Р. Шаллі – Д. Мадіган, ігрова залежність у дітей 6–10 років часто пов'язана з внутрішньою фрустрацією, потребою уникнути тривожного або конфліктного середовища

(зокрема в неблагополучних сім'ях), а також із емоційною некомпетентністю, що унеможливлює ефективне спілкування [45].

У міжнародному дискурсі проблематика емоційного розвитку дітей з сімей ризику висвітлюється, зокрема, у працях:

Р. Бар-Он у своїй моделі емоційного інтелекту розглядає емоційну компетентність не лише як компонент міжособистісної ефективності, а як ключовий адаптаційний ресурс, що забезпечує стійкість особистості до стресу, травматичних подій і кризових впливів. У його концепції емоційний інтелект представлений системою взаємопов'язаних емоційних та соціальних навичок, які сприяють успішному розв'язанню повсякденних завдань, підтримці добробуту, самоздійсненню та психічному благополуччю.

Дослідник наголошує, що саме здатність до емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії, реалістичного самосприйняття та міжособистісної компетентності дозволяє людині залишатися функціонально активною навіть у несприятливих умовах. Зокрема, в роботі "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence" автор пише:

"Емоційна та соціальна компетентність, як частина емоційного інтелекту, слугує захисним механізмом, який пом'якшує вплив негативних подій і сприяє ефективній адаптації до складного соціального середовища" [43].

Р. Бар-Он також підкреслює, що низький рівень емоційного інтелекту часто асоціюється з депресивними проявами, тривожними станами, порушеннями адаптації у підлітків та дітей, які зазнають емоційної ізоляції або сімейного стресу. Натомість високий рівень EQ – це прогностично сприятливий фактор, що знижує психоемоційне напруження, запобігає конфліктам і підвищує задоволеність життям. Таким чином, модель Бар-Она розкриває емоційну компетентність як основу психічного здоров'я, що особливо важливо для дітей у

ситуаціях соціального ризику – зокрема у випадку неблагополучного виховання, хронічного стресу або травматичних подій.

Гоулман Д. у своїй знаковій праці "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ" (1995) стверджує, що емоційний інтелект у дитини це не вроджена якість, а така, що формується у процесі соціалізації, взаємодії з дорослими, ровесниками та середовищем загалом. Автор підкреслює, що родинне виховання є лише початковим етапом становлення EQ, однак подальший розвиток емоційної компетентності значною мірою залежить від інших систем впливу – освітнього простору, культурного середовища та медійного поля, зокрема цифрового контенту.

У контексті сучасного суспільства, на думку Гоулмана, діти постійно перебувають під впливом численних емоційних сценаріїв, які вони отримують не тільки через сімейну комунікацію, а й через:

- педагогічну взаємодію (вчителі як моделі емоційного вираження);
- масову культуру (фільми, музика, мультфільми, відеоблогери);
- соціальні мережі та відеоігри (які впливають як на емоційне сприйняття, так і на його регуляцію).

У книзі він зазначає: "Діти навчаються емоційної поведінки не стільки через інструкцію, скільки через спостереження та наслідування моделей, які вони бачать щодня – вдома, у школі, на екрані телевізора чи комп'ютера" [41].

Д. Гоулман наголошує на відповідальності системи освіти та суспільства у створенні умов для розвитку емоційного інтелекту. Він виступає за впровадження емоційного навчання (SEL – Social and Emotional Learning) у школи, що передбачає цілеспрямоване формування в дітей навичок емоційної обізнаності, регуляції, співпереживання, розв'язання конфліктів і соціальної відповідальності.

Особливу увагу автор приділяє цифровому середовищу, вказуючи, що його надмірне використання без емоційного супроводу з боку дорослих знижує якість реального міжособистісного контакту, провокує емоційне виснаження та поверховість емпатичних реакцій. Він описує це як "парадокс емоційного обміну": чим більше ми занурені в онлайн-взаємодії, тим нижчою стає здатність до глибокої емоційної присутності в реальному житті.

Таким чином, Гоулман Д. концептуалізує EQ дитини як продукт багаторівневої взаємодії з родиною, школою, культурою, медіа і технологіями, підкреслюючи важливість балансу між традиційними емоційними стосунками та впливами цифрового середовища.

Барбара Рогофф (B. Rogoff) – американська психологиня, яка зробила значний внесок у розуміння соціокультурних аспектів розвитку дитини. У своїй праці "The Cultural Nature of Human Development" (2003) вона стверджує, що розвиток дитини є процесом, який відбувається через активну участь у культурних практиках спільноти. Рогофф підкреслює, що діти розвиваються не лише як реакція на культуру, але й через активну взаємодію з нею, що призводить до взаємного формування як індивіда, так і культури.

Одним із ключових понять у її теорії є "керована участь" (guided participation), що описує процес, у якому діти навчаються, беручи участь у спільних діяльностях з більш досвідченими партнерами, такими як батьки, вчителі або старші однолітки. Через ці взаємодії діти не лише набувають нових навичок і знань, але й розвивають почуття приналежності та ідентичності в межах своєї культурної спільноти.

Б. Рогофф також вводить поняття "учнівства в мисленні" (apprenticeship in thinking), яке підкреслює, що діти навчаються мислити та міркувати, беручи участь у когнітивних практиках своєї спільноти. Це підкреслює соціальний і культурний вимір навчання, де

дитина активно залучена до процесу конструювання власного розуміння світу.

У своїй роботі "Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context" Рогофф зазначає: "Когнітивний розвиток дитини – це учнівство, що відбувається через керовану участь у соціальній діяльності з компаньйонами, які підтримують і розширюють розуміння та навички дитини у використанні культурних інструментів."

Цей підхід має важливі наслідки для освітньої практики, оскільки підкреслює необхідність створення навчальних середовищ, які відображають культурні практики та цінності спільноти, забезпечуючи дітям можливості для активної участі та співпраці.

Таким чином, Барбара Рогофф розглядає емоційний розвиток дитини як процес, тісно пов'язаний із соціокультурним контекстом, де активна участь у спільних діяльностях відіграє ключову роль у формуванні емоційної компетентності та ідентичності дитини.

В українському науковому полі цю тему розробляють:

Олена Василівна Чуєва – українська дослідниця, яка розробила методику оцінювання емоційного інтелекту у молодших школярів, враховуючи особливості сімейного фону. Її підхід базується на розумінні емоційного інтелекту як цілісного психічного утворення, що забезпечує емоційне благополуччя, соціальну адаптацію та навчальну успішність дитини.

У своїх дослідженнях О.Чуєва підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку значною мірою залежить від сімейного середовища. Вона зазначає, що "емоційна атмосфера в родині, стиль виховання та рівень емоційної підтримки з боку батьків є визначальними факторами формування емоційної компетентності дитини".

Методика, запропонована Чуєвою, включає комплексну оцінку таких компонентів емоційного інтелекту, як розпізнавання власних емоцій, розуміння емоцій інших, емоційна експресія та регуляція емоційних станів. Особливу увагу приділено аналізу впливу сімейного фону на розвиток цих компонентів.

Зокрема, дослідниця зазначає: "Діти з неблагополучних сімей часто демонструють нижчий рівень емоційної саморегуляції та емпатії, що пов'язано з відсутністю позитивних емоційних моделей у сімейному середовищі". Це підкреслює необхідність врахування сімейного контексту при розробці програм розвитку емоційного інтелекту у школах.

Таким чином, методика Чуєвої О. В. є цінним інструментом для педагогів і психологів, що дозволяє не лише оцінити рівень емоційного інтелекту у молодших школярів, але й розробити індивідуальні стратегії підтримки та розвитку емоційної компетентності, з урахуванням особливостей сімейного фону кожної дитини.

Бех І. Д. та Савченко О. Я. належать до провідних українських учених у галузі педагогіки та вікової психології, які послідовно підкреслюють важливість морально-емоційного виховання у структурі освітнього процесу. Вони розглядають освіту не лише як трансляцію знань, а як середовище формування емоційно зрілої та морально відповідальної особистості.

У працях І. Беха особливо наголошується на концепції "особистісно орієнтованого виховання", де провідне місце посідає розвиток емоційної сфери як основи моральної поведінки. Він зазначає: «Емоційна культура дитини – це не просто чуттєва сфера, а основа гуманістичної мотивації вчинку, моральної оцінки і саморегуляції» [6].

Савченко О. Я., аналізуючи особливості навчання в початковій школі, стверджує, що емоційна насиченість навчального середовища сприяє активізації пізнавального інтересу, формує внутрішню мотивацію та забезпечує сприятливий психологічний клімат для розвитку особистості дитини [8].

Обидва автори наголошують, що систематичне емоційно-моральне виховання у початковій школі має бути невід'ємним елементом освітньої політики, оскільки саме в цьому віці закладаються основи міжособистісної компетентності, емпатії, рефлексії та соціальної відповідальності.

Литвиненко Н. В. присвячує свої дослідження аналізу психологічних наслідків емоційної депривації та цифрового відчуження у дітей. Вона вивчає, як нестача емоційної підтримки у родині та надмірне захоплення цифровими технологіями впливають на соціальну адаптацію, самооцінку та рівень емоційної стійкості школярів.

У своїх працях Литвиненко стверджує: «Цифрове середовище, особливо у поєднанні з емоційною нестабільністю родинного фону, формує у дитини схильність до соціального відчуження, емоційної ізоляції та заміщення живих емоційних контактів віртуальними» [40].

Дослідниця підкреслює, що родинна депривація – тобто відсутність теплих, довірливих, емоційно підтримувальних відносин із батьками – значно підвищує вірогідність розвитку емоційно-поведінкових порушень, включаючи тривожність, агресивність, аутоагресивні тенденції та цифрову залежність.

Таким чином, позиції Беха І. Д., Савченко О. Я. та Литвиненко Н. В. доповнюють одна одну і формують вітчизняний теоретичний ґрунт для розуміння механізмів формування емоційного інтелекту в дітей, особливо в контексті соціального ризику та сучасних цифрових викликів.

Дані досліджень, проведених Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України у 2022–2023 роках, підтверджують, що тривожні стани, порушення емоційної регуляції, а також зниження рівня емпатії мають вищий показник поширеності серед дітей, які виховуються в неповних сім'ях або перебувають у хронічно дезадаптивному цифровому середовищі.

У публікаціях науковців Інституту (С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Н. В. Чепелевої та ін.) зазначається, що емоційна вразливість молодших школярів істотно корелює із сімейними умовами та інтенсивністю використання цифрових пристроїв. Зокрема, близько 45–50% дітей віком від 6 до 10 років демонструють ознаки психоемоційної дестабілізації, серед яких найпоширенішими є:

- тривожність (страх бути покинутим, невпевненість у соціальних контактах);
- порушення сну (нічні страхи, тривожні сновидіння, ускладнене засинання);
- емоційна нестриманість або притуплення реакцій (наприклад, агресія або відчуження);
- зниження здатності до співпереживання – особливо в дітей, які проводять понад 3–4 години щодня у віртуальному просторі.

Дослідники підкреслюють, що неповна сім'я як соціально-психологічна конструкція (відсутність одного з батьків, обмежене емоційне спілкування, брак підтримки) не обов'язково є патологічним середовищем. Проте саме дефіцит стабільних емоційних зв'язків і позитивних моделей взаємодії значною мірою підвищує ймовірність порушень у сфері емоційного інтелекту, особливо якщо цей дефіцит компенсується безконтрольним використанням цифрових технологій.

Цитата з аналітичної доповіді Інституту психології (2023): «Вразливість емоційної сфери молодших школярів зростає пропорційно до обсягу часу, проведеного в онлайн-просторі, та

відсутності живого емоційного контакту з батьками. Діти з неповних або кризових родин частіше демонструють ознаки емоційної ізоляції, а також проблеми з саморегуляцією, що впливає на їхню адаптацію до навчального середовища» [43].

Таким чином, результати досліджень Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України підкреслюють, що сімейний дефіцит емоційної підтримки у поєднанні з неконтрольованим цифровим зануренням створює серйозні ризики для емоційного розвитку дитини, зокрема у сфері співпереживання, самоконтролю, емоційного розпізнавання та соціальної взаємодії. Це потребує впровадження програм профілактики цифрової залежності та підтримки емоційної компетентності саме в середовищі ризику.

Ще раз хоїлося б наголосити про існування взаємозв'язку між вихованням у неблагополучній сім'ї та зануренням дитини в цифрове середовище базується на комплексному поєднанні результатів емпіричних досліджень, психологічних спостережень та теоретичних узагальнень у сфері дитячого розвитку.

Діти, які зростають у неблагополучному сімейному середовищі, часто позбавлені базових умов для емоційного розвитку – таких як стабільна прив'язаність, підтримка, увага та безпечне емоційне середовище. В умовах, коли батьки не здатні забезпечити дитині психологічну присутність – через конфлікти, байдужість, залежності, психічні порушення або хронічну зайнятість, – дитина починає шукати компенсаторні форми контакту. Найдоступнішим і найпривабливішим способом для цього стає цифрове середовище, зокрема – відеоігри, мобільні застосунки, соціальні мережі та відеоплатформи.

Занурення у віртуальний простір у таких дітей набуває не ігрового чи пізнавального характеру, а замінює емоційно насичені взаємодії з реальними людьми. Відсутність діалогу, тепла і визнання у родині

зумовлює появу надмірного цифрового захоплення як своєрідної "втечі" від емоційного голодування. У віртуальному середовищі дитина почувається в безпеці, отримує швидкі емоційні реакції (хоч і поверхневі), формує ілюзію контролю і вибору, чого бракує у родинних стосунках.

Дослідники вказують, що діти з сімей, де відсутнє емоційне прийняття, у 2–3 рази частіше демонструють поведінкові патерни залежного типу: вони віддають перевагу цифровій активності перед фізичною взаємодією, погано переносять відключення від гаджетів, уникають живого спілкування та мають знижений інтерес до навчання. В таких випадках цифрове середовище виконує не лише функцію розваги, а й роль емоційного регулятора, заміщуючи батьківську підтримку, дружбу та самопізнання.

Таким чином, неблагополучне сімейне середовище не тільки ускладнює розвиток емоційного інтелекту, а й опосередковано сприяє зануренню дитини в цифрову ізоляцію, що поглиблює емоційне відчуження та соціальні труднощі. Це вимагає цілеспрямованого психолого-педагогічного втручання, зокрема розвитку емоційної чутливості, формування навичок соціальної взаємодії та критичного ставлення до цифрового контенту.

Висновки до Розділу 1

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел, здійсненого у першому розділі, можна зробити низку узагальнень, що дозволяють глибше осмислити сутність та механізми розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, зокрема в умовах неблагополучного сімейного середовища та цифрової залежності.

Поняття емоційного інтелекту в сучасній психології розглядається як багатокомпонентне психічне утворення, що включає

здатність розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати емоції – як власні, так і чужі. Важливо, що на відміну від традиційного когнітивного інтелекту, емоційний інтелект охоплює не лише аналітичні здібності, а й емоційну чутливість, саморефлексію, емпатію, гнучкість у міжособистісних контактах. У працях Дж. Д. Майєра, П. Саловея, Д. Р. Карусо, Р. Бар-Она та Д. Гоулмана закладено основи ключових моделей EQ, які стали орієнтиром для численних психодіагностичних та освітніх програм. У вітчизняній психології цінний внесок у розробку методик вивчення емоційного інтелекту зробила О. В. Чуєва, яка акцентувала увагу на його інтегративному характері у контексті розвитку дитини.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є критичним періодом для формування емоційного інтелекту. Саме в цей час дитина оволодіває навичками емоційного розпізнавання, формує первинні елементи емпатії, набуває здатності до стримування імпульсів, а також соціальних навичок, необхідних для взаємодії в колективі. Провідною діяльністю стає навчальна, і тому рівень емоційної компетентності значною мірою визначає успішність адаптації дитини до шкільного середовища. У цей період особливо важливими стають такі психологічні ресурси, як здатність до емоційної саморегуляції, позитивна самооцінка, сформовані механізми соціальної взаємодії.

Особливу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє соціальне середовище дитини – насамперед родина, школа та мікросоціум. Позитивний емоційний фон у родині, емоційно компетентне виховання, моделювання морально-етичних норм значно стимулюють формування гнучких емоційних стратегій. Натомість у неповних або неблагополучних сім'ях часто спостерігається емоційна депривація, яка блокує або викривлює процеси емоційного розвитку. Недостатність уваги, нестабільність або агресивність дорослих, відсутність емоційного зворотного зв'язку – усе це створює

передумови для емоційної дезадаптації, порушень у поведінці та труднощів у навчанні.

В умовах цифрової трансформації суспільства діти з неблагополучних родин особливо вразливі до занурення у віртуальне середовище. У багатьох випадках цифрова активність стає для них компенсаторною формою заповнення емоційної порожнечі: гра, спілкування у соціальних мережах, перегляд відеоконтенту дозволяють уникнути контакту з реальністю, яка асоціюється з дискомфортом або відчуттям небезпеки. У результаті формується або гіперемоційна збудливість, або навпаки – емоційне відчуження, що свідчить про неспроможність дитини до здорового емоційного самовираження в реальному соціумі.

Дані як зарубіжних, так і вітчизняних досліджень підтверджують, що тривале і надмірне використання гаджетів, зокрема в умовах ігрової залежності, прямо корелює з низьким рівнем емпатії, труднощами в саморегуляції та високим рівнем тривожності. Ситуація ускладнюється в умовах війни в Україні: діти втрачають звичне середовище, перебувають у стресі, часто змушені адаптуватися до нових умов проживання та навчання. Згідно з результатами досліджень Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, понад 40% молодших школярів мають ознаки емоційної нестабільності в умовах воєнного стану, що підвищує потребу в цілеспрямованій психоемоційній підтримці та розвитку EQ як захисного ресурсу.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дозволяють зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку є комплексним процесом, який зумовлений поєднанням вікових закономірностей, умов виховання, соціального впливу та індивідуального досвіду. Наявність несприятливого сімейного клімату, ігрової або цифрової залежності, стресів воєнного

часу суттєво підвищує ризик емоційної дезадаптації. Усе це актуалізує потребу в створенні систем психолого-педагогічної підтримки, що сприятимуть формуванню емоційної стійкості, саморегуляції та соціального благополуччя дитини.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1 Організація та методи дослідження

Для збору емпіричних даних було застосовано комплекс методик, спрямованих на діагностику емоційного інтелекту молодших школярів з урахуванням їх сімейного середовища, особистісних особливостей та можливого впливу цифрової залежності. Обрані методики поєднують кількісні та якісні підходи, що дозволяє не лише об'єктивно зафіксувати рівень розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту, але й глибше зрозуміти емоційно-поведінкові реакції дитини в контексті її життєвого досвіду.

Методики діагностики емоційного інтелекту:

1. Опитувальник емоційного інтелекту EQ (адаптований для дітей за моделлю Бар-Она Р.) Методика використана з урахуванням вікових особливостей дітей 7–10 років та передбачає оцінювання таких компонентів, як самосвідомість, емоційна саморегуляція, емпатія, міжособистісна чутливість та загальний емоційний фон. Кожен блок оцінюється за п'ятибальною шкалою. (Додаток А).
2. Методика О. В. Чуєвої (адаптована для молодших школярів) Ця методика складається з 20 ситуаційних завдань із відкритими запитаннями, які дозволяють оцінити рівень емоційної гнучкості, емпатії, саморефлексії та здатності до регуляції емоційних станів. У завданнях моделюються типові для шкільного середовища ситуації (наприклад, конфлікт з

однолітком, отримання зауваження вчителя, зміна очікувань).
(Додаток Б).

3. Авторська методика «Картки емоційного резонансу» Розроблена спеціально в межах даного дослідження. Методика містить візуально-емоційні стимули – зображення соціальних ситуацій, сцен, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, конфліктами або цифровими пристроями. Кожна картка супроводжується інструкцією для вербальної або невербальної реакції.

Мета методики – виявлення:

- схильності до емоційної замкнутості (мінімізація контактів, уникнення відповідей),
- емоційного перенасичення (ознаки дратівливості, втоми, небажання взаємодіяти),
- гіперзбудливості або байдужості (контрастні або неадекватні реакції на емоційні подразники) (Додаток В).

Використання цих методик дало змогу здійснити диференційований аналіз емоційного розвитку учнів із різним сімейним статусом та цифровим навантаженням, враховуючи не лише формальні результати, а й поведінкові та емоційні прояви під час обстеження.

Методика визначення рівня ігрової залежності (Шаллі Р., Мадіган Д.) Ця методика є опитувальником, спрямованим на виявлення поведінкових маркерів ранньої цифрової залежності у дітей, зокрема у контексті використання відеоігор, мобільних застосунків і цифрового контенту. Вона була адаптована до умов української початкової школи з урахуванням вікових і когнітивних особливостей дітей 6–10 років.

Опитувальник охоплює наступні блоки:

- частота використання пристроїв (гаджетів, планшетів, консолей);
- емоційна реакція на заборону/обмеження доступу до гри;
- втрата контролю часу під час гри;

- ігнорування реальних соціальних контактів на користь ігрової активності;
- порушення сну, уваги, апетиту у зв'язку з цифровим перевантаженням.

Висока сума балів за результатами методики сигналізує про ризик формування ігрової залежності або цифрової гіперфіксації, що може супроводжуватися емоційною нестриманістю, зниженою емпатією, дефіцитом уваги та дратівливістю (Додаток Д).

Методи якісного аналізу:

1. Інтерв'ю з педагогами та батьками (напівструктуроване опитування)

Цей метод був застосований з метою збірної оцінки емоційної поведінки дітей у різних середовищах – шкільному та сімейному. Інтерв'ю проводилося за наперед визначеним переліком тем, але з можливістю розширення відповіді, що дозволяло отримати глибші особистісні спостереження та уточнення.

Основні аспекти, які досліджувалися:

- а) рівень емоційної стабільності дитини (чи бувають часті спалахи гніву, слізливість, емоційна збудливість);
- б) особливості дисциплінованості й саморегуляції;
- в) обсяг і якість батьківської уваги, способи реагування на емоції дитини;
- г) взаємини з однолітками: відкритість, ізольованість, конфліктність;
- д) цифрова поведінка – як часто дитина використовує гаджети, які ігри/додатки переважають, як реагує на обмеження часу в екрані.

Отримані результати дозволили співставити поведінкові маркери, які спостерігаються педагогами, з тим, що фіксують батьки, та оцінити ступінь узгодженості або конфліктності впливів (Додаток К).

2. Непряме (включене) спостереження за поведінкою дітей у навчальній та ігровій діяльності. Спостереження проводилося впродовж двох тижнів під час уроків, перерв та вільної ігрової активності дітей. У процесі фіксувалися:

- міміко-жестикуляторні прояви емоцій (посмішка, гнів, плач, скутість, уникання контакту);
- реакції на зміни у навчальних вимогах (стрес, апатія, мобілізація);
- взаємодія з іншими дітьми (наявність лідерських чи пасивних позицій);
- схильність до самостійної гри з цифровим пристроєм або імітації гаджетів у грі.

Особливу увагу приділено невербальним реакціям, які дозволяють виявити скриту емоційну напругу, прояви тривожності або симптоми соціального відчуження.

Для уніфікації результатів було використано спеціально розроблену карту спостереження з критеріями емоційних проявів (Додаток Л).

2.2 Аналіз результатів дослідження

1. Порівняльний рівень розвитку емоційного інтелекту в контрольній та експериментальній групах

На основі результатів опитувальника емоційного інтелекту EQ (адаптованого за Бар-Оном), проаналізованих за п'ятьма основними шкалами (самосвідомість, саморегуляція, емпатія, мотивація, соціальна взаємодія), було виявлено суттєву різницю між дітьми з благополучного сімейного оточення (контрольна група) та дітьми з неблагополучних, неповних сімей або з ознаками ігрової залежності (експериментальна група).

Середній індекс EQ у контрольній групі: 77,8 бала

Середній індекс EQ в експериментальній групі: 61,0 бала

Найвиразніші відмінності виявлені за шкалами:

- емоційна саморегуляція: 16,2 (КГ) проти 11,0 (ЕГ)
- емпатія: 17,1 (КГ) проти 13,4 (ЕГ)

Графічне зображення порівняльних даних подано в (Додаток Л) (Рис 2.1: «Порівняння рівнів емоційного інтелекту у двох групах»). Таблиця середніх значень представлена у (Додаток К).

2. Кореляція між емоційною компетентністю та цифровим навантаженням

З метою виявлення зв'язку між обсягом цифрового навантаження та рівнем емоційної компетентності було проведено кореляційний аналіз (метод Пірсона). Отриманий коефіцієнт:

$r = -0,68$ ($p < 0,01$) свідчить про виражений зворотний зв'язок між тривалістю щоденного користування гаджетами та рівнем EQ у дітей експериментальної групи.

Тобто чим більша тривалість перебування у цифровому середовищі, тим нижчий рівень самоконтролю, співпереживання, рефлексивності. Кореляційне поле з побудованою лінією регресії подано в (Додаток І) (Рис. 2.2).

3. Ознаки пригнічення емоційного реагування у дітей з ігровою залежністю

За результатами методики Шаллі Р., Мадіган Д. (адаптованої для молодших школярів) встановлено, що:

- 75% дітей експериментальної групи мають середній або високий рівень ризику цифрової залежності
- у 9 дітей зафіксовано емоційну невиразність, відсутність емоційних реакцій на «Картках емоційного резонансу»
- у 6 дітей – підвищена дратівливість на звичайні нейтральні або позитивні стимули

Фрагменти інтерпретацій карток (Додаток К) Бланки та результати методики Шаллі – Мадіган (Додаток М)

Таким чином, емпіричне дослідження засвідчило тісний взаємозв'язок між сімейним фоном, ступенем цифрового навантаження та показниками емоційного інтелекту молодших школярів. Дані обґрунтовують необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки дітей з ризикових груп.

2.3 Обговорення результатів дослідження

Результати емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу про те, що соціальне походження, якість сімейного середовища та рівень цифрового навантаження мають безпосередній вплив на розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Виявлені розбіжності між контрольної та експериментальною групами вказують на глибоку емоційну нерівність, зумовлену як структурою сім'ї, так і характером міжособистісних стосунків.

У контрольній групі, що складалася з дітей із повних, функціонально благополучних сімей, були зафіксовані вищі показники емоційної саморегуляції, емпатії та адаптаційної гнучкості. Діти з цієї групи демонстрували кращу здатність до ідентифікації власних емоцій, розуміння почуттів інших людей, відкритість до соціальної взаємодії.

Натомість в експериментальній групі, до якої увійшли діти з неповних або неблагополучних родин та ті, хто мав ознаки ігрової залежності, спостерігалася:

- підвищена емоційна збудливість (часті перепади настрою, імпульсивні реакції);
- зниження емпатичних проявів (байдужість до переживань однолітків);
- труднощі у вираженні власних емоцій словами;
- тенденція до відчуження або агресії в умовах стресу.

Ці розбіжності мають не лише кількісний, а й якісний вимір: у дітей експериментальної групи спостерігається порушення цілісності емоційної сфери, що може мати довготривалий вплив на їхній особистісний розвиток і соціальну адаптацію.

Аналіз негативного впливу емоційної депривації

Ключовим фактором деструктивного впливу виявилася емоційна депривація – хронічний дефіцит позитивної емоційної взаємодії з дорослими, який притаманний дітям із неповних та кризових родин. У багатьох випадках така депривація виявляється не лише у відсутності емоційної підтримки, а й у негативних моделях комунікації (ігнорування, критика, емоційна байдужість). Це призводить до:

- нестійкої самооцінки;
- зниження довіри до соціуму;
- схильності до емоційного "замикання в собі";
- пошуку заміни підтримки у цифровому середовищі (ігри, відео, соціальні мережі).

Виявлено також, що діти з високим рівнем емоційної депривації значно частіше демонструють симптоми цифрової гіперзалежності, що супроводжується агресивністю при спробах обмеження доступу до гаджетів, порушенням сну, зниженням когнітивної гнучкості.

Складність діагностики через вікову незрілість вербалізації емоцій

Особливу увагу слід звернути на вікову психологічну особливість дітей 6–10 років – недостатній розвиток вербальної емоційної рефлексії. Більшість дітей цієї вікової групи не можуть чітко сформулювати власні емоційні стани, зокрема страхи, тривогу, відчуття фрустрації або емоційної самотності. Це створює труднощі для традиційних методів діагностики на основі інтерв'ю чи анкет, і вимагає:

- використання невербальних, візуальних або ситуаційних методик (наприклад, картки емоційного резонансу);

- спостереження за невербальною поведінкою дитини (жести, міміка, моторика);
- залучення інформації від дорослих (педагогів, батьків) щодо змін у поведінці дитини.

Згідно з даними, отриманими з інтерв'ю з вчителями та батьками (Додаток Д), багато дітей, які демонстрували зовнішню «байдужість» або агресивність, насправді перебували у стані глибокого емоційного дискомфорту, який не могли усвідомити або висловити.

Школа — часто єдине стабільне, передбачуване і структуроване середовище для дитини з неблагополучної родини, в якій порушені базові емоційні потреби: безпека, підтримка, прийняття, сталість. У ситуаціях, коли сім'я не виконує своїх психоемоційних функцій, саме освітній заклад може виступити компенсаторним чинником, який частково або повністю заповнює цю прогалину. Особливо це стосується молодших школярів, які перебувають на етапі формування базових уявлень про себе, інших людей і світ у цілому. Вони надзвичайно вразливі до емоційних сигналів дорослих і схильні до ідентифікації з тими дорослими, які є стабільними, уважними, чуйними. Якщо вчитель або шкільний психолог створює для дитини атмосферу довіри, емоційної безпеки, чує її запити й підтримує її у труднощах — це може стати вирішальним чинником у формуванні здорової емоційної структури особистості.

Емпіричні спостереження в межах нашого дослідження (див. Додатки Д, Е) показали, що діти з експериментальної групи, які раніше демонстрували емоційні порушення, після кількох тижнів активної підтримки з боку вчителя і включення у психоосвітні активності (наприклад, ігри на розвиток емпатії, малювання емоцій, рольові взаємодії) почали демонструвати позитивну динаміку у поведінці: зменшення рівня тривожності, більш відкриті комунікативні реакції, зростання зацікавленості у шкільному житті.

Важливим є також стратегічне включення школи як системи – не лише окремого педагога, а всієї виховної спільноти: адміністрації, класоводів, психологів, соціальних педагогів. В умовах постійного стресу, пов'язаного з кризовим станом в родині, саме шкільне середовище може виступити як «емоційний якір», що дозволяє дитині відчувати стабільність, передбачуваність і приналежність. Згідно з даними Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України (2022–2023), у дітей, які отримували систематичну психоемоційну підтримку в шкільному середовищі, рівень емоційної дезадаптації зменшувався на 25–30%, навіть за відсутності змін у сімейному контексті [43].

Таким чином, школа виступає не лише освітньою, а й психотерапевтичною інституцією для дитини з неблагополучного середовища. Вона стає місцем, де дитина має змогу:

- сформувати довіру до дорослого;
- навчитися висловлювати емоції в конструктивний спосіб;
- спробувати безпечну соціальну взаємодію;
- відчувати себе цінною, прийнятою і здатною впливати на свій стан.

Це особливо важливо в умовах війни, масового стресу, розірваних соціальних зв'язків – коли школа є останнім інституційним простором, здатним підтримати психічне здоров'я вразливих категорій дітей.

Висновки до розділу 2

Результати емпіричного дослідження, проведеного на базі Малоходачківської гімназії Великобірківської селищної ради Тернопільської області, дозволяють зробити низку важливих висновків щодо специфіки розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку в умовах різного соціального та сімейного контексту, а також у ситуації зростаючого цифрового навантаження.

1. Отримані дані переконливо засвідчили наявність виразної різниці у рівнях розвитку емоційного інтелекту між дітьми з благополучних сімей (контрольна група) та дітьми з неблагополучних або неповних родин, а також з ознаками ігрової залежності (експериментальна група). Зокрема, експериментальна група продемонструвала істотно нижчі результати за всіма ключовими параметрами емоційного інтелекту: саморегуляцією, емпатією, здатністю до емоційного розуміння, а також адаптаційною гнучкістю. Ці результати свідчать про те, що сімейний фон, якість батьківсько-дитячих відносин і психоемоційна атмосфера в родині безпосередньо впливають на формування емоційної сфери дитини.

2. Зафіксовано чітку негативну кореляцію між тривалістю щоденного використання гаджетів і рівнем емоційної компетентності дітей. Чим більша тривалість перебування в цифровому середовищі, тим нижчий рівень емпатії, емоційної рефлексії, а також здатності до ефективної саморегуляції. Це дає підстави говорити про деструктивний вплив цифрового перевантаження на емоційний розвиток дитини, особливо в поєднанні з іншими несприятливими чинниками – емоційною депривацією, дефіцитом дорослої уваги, підвищеним стресовим фоном.

3. Результати дослідження засвідчили, що емоційна депривація в умовах неблагополучної або неповної сім'ї формує схильність дитини до пригнічення емоційної виразності, до замкненості або емоційної гіперзбудливості, що у свою чергу ускладнює її соціалізацію в шкільному середовищі. У таких дітей виявляється значна складність у вербальному оформленні власних емоційних станів, що підтверджує необхідність використання проектних, візуальних та ігрових методик діагностики й корекції.

4. Використання якісних методів збору інформації (напівструктурованих інтерв'ю з батьками і педагогами, непрямого

спостереження в класі, аналізу невербальних проявів) дозволило виявити приховані емоційні патерни, які не були очевидними під час стандартного тестування. Це підтверджує доцільність комбінування кількісних і якісних методів у дослідженні емоційної сфери молодших школярів, особливо з груп ризику.

5. У процесі дослідження виявлено, що школа може і має виконувати функцію емоційного компенсатора для дітей, позбавлених належної підтримки в сім'ї. Саме шкільне середовище – за умови емпатійної позиції педагога, наявності фахової психологічної підтримки, інтеграції соціально-емоційного навчання в освітній процес – здатне істотно зменшити негативні наслідки емоційної депривації. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли рівень психологічного навантаження на дітей усіх соціальних категорій суттєво зростає.

Загалом, результати дослідження підтверджують потребу у розробці та впровадженні спеціальних психолого-педагогічних програм підтримки емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема для тих, хто належить до вразливих соціальних категорій. Ці програми мають ґрунтуватися на сучасних теоретичних моделях емоційного інтелекту, бути адаптованими до українського освітнього контексту і враховувати цифрові виклики, з якими стикається сучасне дитинство.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1 Принципи і підходи до формування емоційної компетентності в умовах цифрової епохи

Формування емоційної компетентності в дітей молодшого шкільного віку у ХХІ столітті постає не лише як педагогічне або психологічне завдання, а як стратегічний вектор усього освітнього процесу. У сучасному соціальному контексті, позначеному динамічними змінами, інформаційним перенасиченням, війною, кризами в родинному вихованні та стрімким розвитком цифрових технологій, особистість дитини формується в умовах багат шарового впливу. Традиційні джерела соціалізації родина, школа, оточення – дедалі частіше доповнюються або навіть витісняються віртуальними комунікативними платформами, онлайн-іграми, соціальними мережами та цифровими медіа.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах цифрової епохи, в якій дитина вступає у взаємодію з віртуальним світом ще до того, як вона опанує базові навички саморегуляції, емоційного усвідомлення чи критичного мислення. Цифрове середовище часто виступає не лише джерелом інформації або розваг, а новим типом соціального досвіду, який формує у дитини уявлення про емоції, взаємодію, реакції на стрес або фрустрацію. З одного боку, це середовище може забезпечити доступ до корисного контенту, розвивальних ігор, освітніх платформ. З іншого боку – воно провокує емоційну гіперстимуляцію, знижує чутливість до реальних

переживань, сприяє формуванню поверхневої, реактивної моделі емоційної поведінки.

У дітей, які зростають в умовах цифрової гіперреальності, спостерігається зменшення толерантності до емоційного навантаження, зростання імпульсивності, фрагментарність уваги, а також зниження навичок конструктивної комунікації. Це особливо гостро виявляється у дітей з неповних або емоційно депривованих родин, для яких віртуальний простір часто стає сурогатом емоційного контакту. Таким чином, цифрове середовище несе в собі одночасно потенціал розвитку й ризики для емоційної стабільності дитини.

У зв'язку з цим психолого-педагогічна робота, спрямована на розвиток емоційної компетентності, має будуватися на системному, міждисциплінарному підході. Вона повинна поєднувати знання психології розвитку, педагогіки, цифрової гігієни, емоційного навчання, а також враховувати культурні й соціальні особливості конкретного шкільного середовища. В основі такої роботи мають бути науково обґрунтовані принципи, що пройшли апробацію в міжнародній та вітчизняній практиці: принцип гуманізму, принцип діяльнісної активності, принцип емоційної безпеки, принцип системної підтримки тощо.

Таким чином, формування емоційної компетентності сьогодні – це не лише виховання емоційної грамотності, а створення цілісної культури емоційного середовища у школі, де дитина зможе навчитися розуміти себе й інших, справлятися з труднощами, будувати здорові міжособистісні стосунки, а також зберігати психологічне благополуччя в умовах цифрового виклику.

Гуманістичний підхід у вихованні, сформований під впливом праць А. Маслоу та К. Роджерса, а у вітчизняній психології розвинений І. Д. Бехом [40], передбачає розгляд дитини не лише як об'єкта виховного впливу, а як самостійного суб'єкта розвитку, який

має право на власні переживання, сумніви, потребу в підтримці й безумовному прийнятті. У центрі гуманістичної педагогіки знаходиться цінність дитячої особистості, її унікальність, індивідуальні темпи розвитку, а також розуміння того, що емоції – це не перешкода на шляху до знань, а необхідна умова навчання та адаптації.

Формування емоційної компетентності згідно з гуманістичним підходом полягає не в нав'язуванні емоційних норм чи в примусовій регуляції поведінки, а в створенні таких умов, де дитина сама починає розуміти, відчувати і керувати власним емоційним життям. Це вимагає від педагога не лише знань про психологію дитини, але й емпатії, делікатності, готовності бути емоційним «дзеркалом», що відображає і підтримує дитину в її становленні.

На практиці гуманістичний підхід виявляється у наступних аспектах:

1. Створення емоційно безпечного простору в класі, де кожна дитина може вільно висловлювати свої емоції без страху бути осміяною або покараною. Це простір, у якому панує повага, довіра та психологічний комфорт, що є передумовою емоційного відкриття і саморозвитку.
2. Застосування особистісно орієнтованих форм навчання, які враховують індивідуальні потреби дитини. Це, зокрема, групові обговорення, колективні творчі завдання, психогімнастика, рольові ігри, арт-терапія. У таких формах навчання емоції стають ресурсом пізнання – дитина вчиться через переживання, спілкування, занурення у контекст.
3. Визнання емоцій дитини як повноцінної частини її досвіду. Це означає, що педагог не ігнорує негативні емоції (злість, страх, сором), а навпаки – допомагає дитині їх назвати, усвідомити,

конструктивно прожити. Такий підхід запобігає емоційній репресії та сприяє формуванню емоційної грамотності.

У межах гуманістичного підходу важливим є також принцип автентичності, згідно з яким педагог має бути щирим у спілкуванні з дитиною, визнавати власні емоції та почуття. Це створює модель довіри, де дитина відчуває право бути собою, не боїться помилятися й отримує від дорослого не лише знання, а й емоційний зразок.

Паралельно з гуманістичним, діяльнісний підхід підсилює ефективність розвитку емоційної компетентності. Його основна теза полягає в тому, що дитина засвоює емоції не через інструкцію, а через досвід дії. Саме в процесі активного включення у взаємодію з іншими, виконання завдань, рефлексії щодо власної поведінки та емоцій формується здатність:

- розпізнавати емоції (свої та чужі),
- контролювати емоційні імпульси,
- адаптувати поведінку до соціального контексту,
- виявляти емпатію у міжособистісних ситуаціях.

У практичному вимірі діяльнісний підхід втілюється у таких формах:

- інтерактивні вправи з емоційним змістом;
- моделювання емоційних ситуацій з вибором способу реагування;
- проєктна діяльність, де діти обговорюють емоційні аспекти спільної роботи;
- рефлексивні кола, в яких діти діляться емоціями після певної події чи завдання.

Таким чином, синтез гуманістичного та діяльнісного підходів дозволяє педагогам і психологам створювати ефективні програми розвитку емоційного інтелекту, які базуються на повазі до дитини, сприяють внутрішній мотивації до самопізнання й регуляції, та відповідають викликам цифрової епохи, в якій традиційні методи виховання вже не дають очікуваного результату.

У контексті роботи з дітьми, що зазнали стресових переживань, цифрової залежності або емоційного відчуження, особливого значення набуває підхід, орієнтований на забезпечення емоційної безпеки. Його суть полягає в тому, що формування емоційної компетентності можливе лише за умови стійкого емоційного фону, в якому дитина відчуває себе: прийнятою без оцінювання, захищеною від емоційного тиску та насмішок, впевненою у підтримці дорослого.

У практиці шкільного психолога це означає:

- уникнення емоційного примусу або нав'язування норм «правильних емоцій»;
- створення умов для вільного самовираження без страху помилки;
- використання методик з низьким рівнем психологічної інвазивності (метафоричні карти, казкотерапія, малювання емоцій, рольові ігри).

Підхід емоційної безпеки є надзвичайно актуальним у контексті цифрової епохи, яка змінює не лише інформаційне середовище дитини, а й саму структуру її емоційного досвіду. Сучасна дитина з раннього віку потрапляє в ситуацію постійної стимуляції через яскраві, швидкі, емоційно навантажені візуальні та аудіоімпульси від мультиплікаційних відео до ігор і соціальних мереж. У такому середовищі емоційна реактивність стає домінантною: дитина звикає до негайної емоційної відповіді на зовнішній стимул – смайлик, «лайк», короткий відеофрагмент. Це призводить до явища емоційної фрагментації, коли глибокі, тривалі, рефлексивні почуття (як-от співпереживання, моральна відповідальність, емоційне утримання або вдячність) замінюються швидкими, поверхневими емоційними імпульсами, які не осмислюються, не інтегруються в емоційний досвід, а миттєво витісняються наступним стимулом.

У таких умовах дитина ризикує втратити здатність до емоційної витримки – здатності залишатися в емоції, розуміти її природу, проживати її до кінця. Натомість формується установка на уникнення: якщо емоція неприємна або незрозуміла то краще переключитися на нове відео, гру, контент. Згодом це призводить до зниження емоційної толерантності, порушення емпатійних реакцій, труднощів у побудові тривалих міжособистісних стосунків, неспроможності до глибокої рефлексії та саморегуляції.

Саме тому школа як інституція, що має не лише навчальну, а й соціалізуючу функцію повинна виступити простором емоційної безпеки, де дитина може знову зустрітися з глибиною емоційного досвіду, з навчанням автентичності й витримки. В умовах емоційного шуму, характерного для цифрової культури, школа має навчити дитину:

- визнавати свої емоції як важливі сигнали внутрішнього стану, а не просто як реакцію на зовнішній подразник;
- регулювати емоції не униканням, а через усвідомлення і прийняття;
- виявляти автентичні почуття без страху бути осміяним;
- залишатися в емоції стільки, скільки потрібно для її інтеграції, а не «переключати» її як канал на YouTube.

Емоційна безпека означає не відсутність емоцій, а наявність простору, де ці емоції можуть безпечно проявитися, бути почутими, обговореними, прийнятими. Це можливо лише тоді, коли:

- педагог демонструє емпатію та відкритість;
- дитина знає, що її не принизять, не знецінять, не покарають за прояв почуттів;
- взаємодія в колективі побудована на принципах поваги, прийняття та підтримки.

Підхід емоційної безпеки в освіті – це також профілактика емоційного вигорання, дезадаптації та психосоматичних розладів у дітей, які в умовах цифрової гіперстимуляції не мають ресурсу для емоційної стабілізації. Лише школа, що забезпечує атмосферу довіри, поваги до внутрішнього світу дитини та підтримки в роботі з емоціями, здатна сформувати справжню емоційну компетентність як ключову складову особистісного зростання в цифрову добу.

Діти з емоційною депривацією – це одна з найбільш уразливих категорій у контексті емоційного розвитку. Вони зазвичай:

- 1) мають деформовану або нерозвинену модель емоційного контакту;
- 2) не вірять у щирість дорослих, бо не мають досвіду підтримки;
- 3) демонструють або емоційну гіперреактивність, або байдужість;
- 4) уникають вербалізації почуттів, замінюючи їх або на фізичну активність, або на втечу в цифровий простір.

Робота з такими дітьми має спиратися на:

- 1) повільне, поступове налагодження емоційного контакту;
- 2) використання непрямих методик, наприклад: "Картки емоційного резонансу" (Додаток В);
- 3) дозвіл на переживання емоцій без сорому;
- 4) індивідуальні заняття з подальшим переходом до групової взаємодії;
- 5) включення сім'ї в процес підтримки – шляхом консультацій, спільних ігор, емоційних вправ.

Як свідчать результати дослідження, проведеного фахівцями Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України протягом 2022–2023 років, наявність системної емоційної підтримки в освітньому середовищі має вирішальне значення для емоційного благополуччя дітей, які зростають у складних сімейних обставинах. Зокрема, експериментальні дані демонструють, що у дітей із

неповних, конфліктних або функціонально неблагополучних сімей, які регулярно взаємодіяли з педагогами та шкільними психологами в атмосфері прийняття, підтримки та емпатії, рівень емоційної нестабільності знижувався в середньому на 25–30%, навіть за відсутності змін у домашньому оточенні [43].

Це свідчить про те, що шкільне середовище може виступати як ресурс компенсації емоційних дефіцитів, створюючи для дитини відчуття стабільності, передбачуваності та емоційного захисту. Особливо ефективною виявилася практика регулярної психоемоційної взаємодії у формі групових тренінгів, індивідуального супроводу та залучення дітей до інтерактивних занять, спрямованих на розвиток емоційної обізнаності та навичок саморегуляції. За спостереженнями дослідників, саме через шкільну підтримку дитина вперше отримує досвід позитивного емоційного контакту з дорослим, що має потенціал змінити її внутрішню емоційну картину світу та покращити здатність до соціальної адаптації.

Отже, навіть у випадках, коли змінити сімейне середовище неможливо, школа як системний психолого-педагогічний простір здатна істотно зменшити ризики формування емоційної дезадаптації, хронічної тривожності, агресивної реактивності та соціального відчуження, що особливо важливо в умовах воєнного стану, загального стресу та цифрового навантаження.

3.2 Програма психолого-педагогічної підтримки «Я керую емоціями»

У відповідь на виявлені труднощі в розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, зокрема у вихованців неповних, неблагополучних сімей і дітей з ознаками цифрової залежності, було розроблено авторську програму психолого-

педагогічної підтримки «Я керую емоціями». Програма має на меті не лише діагностику емоційної сфери, а й цілеспрямоване формування емоційної компетентності через практичні заняття, інтерактивну взаємодію, залучення сім'ї та педагогів до процесу емоційного виховання.

Ціль програми

Формування в дітей молодшого шкільного віку базових навичок емоційної обізнаності, саморегуляції, емпатійної поведінки та критичного ставлення до цифрового контенту як елементів емоційної компетентності в умовах сучасного шкільного та інформаційного середовища.

Завдання програми

1. Розвинути здатність дитини до розпізнавання, розуміння та вербалізації власних емоційних станів.
2. Сформувати навички емоційної саморегуляції: вміння заспокоюватися, діяти з урахуванням почуттів, долати емоційну напругу.
3. Розвинути емпатійні вміння: розуміння почуттів інших, емоційний зворотний зв'язок, підтримка.
4. Зменшити прояви емоційної збудливості, агресивності або емоційного відчуження.
5. Підвищити усвідомленість у сфері цифрового середовища: навчити розпізнавати ознаки перевтоми від гаджетів, критично оцінювати контент, формувати культуру безпечного користування.
6. Посилити взаємодію з батьками як агентами емоційного розвитку.

Структура програми

Програма розрахована на 2,5 місяці (10 тижнів) з періодичністю 2 заняття на тиждень. Загальний обсяг 20 інтерактивних занять по 35–40 хвилин. До реалізації залучаються шкільний психолог, класний керівник, а в окремих модулях – батьки. Заняття можуть проводитися в рамках годин психолога, групових зустрічей або факультативу.

Тематичні модулі програми

Модуль 1 «Мої емоції»

Розпізнавання базових емоцій (радість, злість, страх, сум, здивування, відраза). Називання та малювання емоцій. Вправи з картками емоційного резонансу (див. Додаток В).

Методична карта заняття №1

Назва заняття: «Я вмію розпізнавати свої емоції»

Клас: 2–4 Тривалість: 40 хвилин Тип заняття: емоційно-розвивальне заняття з елементами арт-терапії та гри Форма організації: групова робота (10–15 учнів) Мета заняття: Сприяти формуванню в учнів здатності розпізнавати, називати та візуалізувати базові емоції, розвивати емоційну свідомість та довіру до власних почуттів.

Завдання заняття:

1. Ознайомити дітей з базовими емоціями (радість, сум, страх, злість, подив, огиду).
2. Навчити визначати емоційний стан за мімікою, інтонацією, поведінкою.
3. Розвивати навички емоційного самостереження.
4. Стимулювати повагу до почуттів інших.

Обладнання та матеріали:

Картки з емоціями (обличчя з виразами емоцій — див. Додаток В);
Плакат «Колесо емоцій» (з кольорами/зображеннями);

Ілюстрації ситуацій з емоційним змістом (наприклад, дитина загубила іграшку, отримала подарунок);

Кольорові олівці, аркуші, дзеркальця для міміки;

Картки-завдання: «Що відчуває герой?».

Хід заняття:

1. Вступ (5 хв)

Вчитель вітається і запитує: «Як ви себе сьогодні почуваєте?»

Учні вибирають смайлик або колір на «Колесі емоцій», який відповідає їхньому стану.

Коментар: «Кожна емоція важлива. Ми навчимося з ними дружити».

2. Міні-лекція: «Що таке емоції?» (5 хв)

Пояснення: емоції це сигнали нашого тіла й душі, які допомагають нам діяти.

Озвучення 6 базових емоцій (радість, злість, страх, сум, подив, відраза).

Обговорення, як емоції допомагають або заважають.

3. Вправа «Знайди емоцію» (10 хв)

Вчитель демонструє картки з мімікою, інтонацією читає фрази.

Завдання: учень має назвати емоцію, яку побачив/почув, і пригадати ситуацію, коли сам так почувався.

Переходимо до вправи в парах: «Покажи емоцію – я вгадаю».

4. Арт-вправа «Обличчя мого дня» (10 хв)

Діти отримують аркуш із порожнім обличчям (контур).

Завдання: намалювати на ньому свою емоцію сьогоднішнього дня (очі, брови, рот — усе важливо!).

Потім діти розповідають, що відчували і чому.

5. Гра «Що відчуває герой?» (5 хв)

Учням показуються ілюстрації (наприклад, дитина впала; отримала подарунок; сварка з другом).

Завдання:

- 1) назвати емоцію героя;
- 2) пояснити, чому саме так він/вона відчувається;
- 3) що можна зробити, щоб допомогти герою.

6. Підсумок і рефлексія (5 хв)

Запитання: Що нового я дізнався про себе? Які емоції я сьогодні помітив?

Діти ще раз повертаються до «Колеса емоцій» і позначають, яка емоція у них зараз.

Очікувані результати:

Діти знають і розрізняють 6 базових емоцій.

Вміють називати емоційні стани за мімікою та інтонацією.

Починають усвідомлювати власні емоційні реакції.

Формуються основи емпатії через розуміння почуттів інших.

Модуль 2 «Як я керую собою»

Саморегуляція у конфлікті, стресі, перевтомі. Техніки: «дихаючий квадрат», «рахунок до 10», «емоційна перерва». Рольові ігри на подолання тривоги та агресії.

Методична карта заняття №2

Назва заняття: «Що робити, коли я злюсь або засмучуюсь?»

«Як я керую собою» Клас: 2–4 Тривалість: 40 хвилин Тип заняття: інтерактивне практичне заняття з елементами рольової гри. Форма організації: групова робота (10–15 учнів) Мета заняття: Навчити дітей помічати власні емоційні реакції та користуватись простими техніками саморегуляції в ситуаціях стресу, гніву або образи.

Завдання заняття:

1. Ознайомити учнів з поняттям «емоційне напруження» і його ознаками.
2. Засвоїти техніку «дихаючий квадрат».

3. Відпрацювати алгоритм «Зупинись – Подумай – Дій» через гру «Світлофор емоцій».
4. Закріпити навички саморегуляції в рольових ситуаціях.

Обладнання та матеріали:

Ілюстрації/картки емоцій (Додаток В)

Схема «дихаючий квадрат» на дошці або в роздатці

Макет «Світлофора емоцій» (кольорові кружечки: червоний, жовтий, зелений)

М'яка іграшка «емоційний тигр» (символ гніву)

Кольорові олівці, бланки саморефлексії (Додаток Г1)

Хід заняття:

1. Вступ (5 хв)

Привітання. Запитання до дітей: «Що відбувається з вами, коли ви сердитесь?»

Вчитель фіксує типові відповіді (кричу, плачу, штовхаю тощо) й пояснює: емоції – це сигнали, які ми можемо навчитися розуміти.

2. Міні-лекція + демонстрація (5 хв)

Пояснення: Що таке напруга? Як її відчуває наше тіло? Вчитель показує схему “дихаючого квадрата”: вдих – затримка – видих – пауза. Пробне виконання дихання всією групою.

3. Інтерактивна гра «Світлофор емоцій» (10 хв)

Дітям роздаються картки із ситуаціями (приклад: «Тебе штовхнули в черзі», «Мама не дозволила пограти в телефон», «Твій малюнок зламали»).

Завдання:

1. Червоний: зупинись.
2. Жовтий: подумай, що ти відчуваєш.
3. Зелений: обери безпечну дію (варіанти: сказати про емоцію, піти подихати, звернутись до дорослого).

4. Рольова вправа «Тигр і черепаха» (10 хв)

Один учень «злий тигр» (виражає гнів: тупає ногами, хмуриться). Інший – «мудра черепаха» (ховається у панцир, сідає, дихає, рахує). Обговорення: Хто краще справився з емоцією? Як можна допомогти тигру?

5. Вправа «Мій спосіб заспокоїтись» (5 хв)

Діти отримують картку з шаблоном: Коли я злюсь, я можу... Коли я засмучений, я хочу... Заповнюють словами або малюнками. Вчитель допомагає.

6. Підсумок і рефлексія (5 хв)

Колесо емоцій: діти показують, що відчували на занятті (серед варіантів: цікавість, здивування, спокій, радість).

Короткий коментар учителя: «Ви сьогодні навчилися першому кроку – зупинятись і дихати. Наступного разу ми дізнаємось, як допомогти друзям, коли їм важко».

Очікувані результати:

Дитина розуміє, що емоції можна контролювати без шкоди собі чи іншим. Має набір щоденних навичок самозаспокоєння. Вміє розрізняти стан емоційної напруги та обирати реакцію замість імпульсу.

Модуль 3 «Я розумію інших»

Розвиток емпатії, активного слухання, підтримки. Обговорення історій про дружбу, допомогу. Гра «Постав себе на моє місце».

Методична карта заняття №3

Назва заняття: «Я вмію розуміти інших» Клас: 2–4 Тривалість: 40 хвилин. Тип заняття: інтерактивне заняття з елементами соціально-емоційного навчання. Форма організації: групова робота (10–15 учнів). Мета заняття: Формувати в дітей здатність до емпатії, активного слухання, співпереживання та розуміння емоцій інших людей через ігрові та рефлексивні форми.

Завдання заняття:

1. Ознайомити учнів з поняттям «емпатія» доступною мовою.
2. Розвинути навички активного слухання як способу підтримки друга.
3. Формувати здатність усвідомлювати почуття інших через обговорення та рольові ситуації.
4. Виховувати доброту, чуйність, уважність у міжособистісних стосунках.

Обладнання та матеріали:

Картки з ситуаціями «допомога – байдужість» (Додаток В). Малюнки з сюжетами дружби, конфлікту, турботи. Плакат із написом «Емпатія – це...» Ігрові бейджі для гри «Постав себе на моє місце» Кольорові смужки для вправи «Міст дружби». Бланки для заповнення (Додаток Г).

Хід заняття:

1. Вступ (5 хв)

Вчитель вітається та ставить запитання: «Чи був у тебе друг, якому було сумно або страшно?» Діти діляться прикладами. Вчитель пояснює: «Це означає, що ти міг відчувати, як йому – це і є емпатія».

2. Міні-обговорення «Що таке емпатія?» (5 хв)

Пояснення: емпатія – це здатність відчувати, що переживає інша людина. Вчитель показує малюнки з емоційними сценами (дитина плаче; друг допомагає підняти книжки; сварка між учнями).

Завдання: «Що відчуває герой? Як би ти міг допомогти?»

3. Вправа «Активне вухо» (7 хв)

Діти об'єднуються в пари. Один розповідає, що сталося приємного/неприємного за день. Інший має:

1. слухати без перебивання,
2. підтримувати мімікою й словами («Я розумію», «Це важко/приємно»),

3. переповісти, що сказав товариш.

Висновок: «Слухати – це теж допомога!»

4. Гра «Постав себе на моє місце» (10 хв)

Учням роздаються бейджі з ролями:

«Друг, якого не взяли грати», «Дівчинка, яку не запросили на свято»,

«Хлопчик, який не встиг відповісти на уроці»

Інші діти мають поставити себе на місце героя: Що він/вона відчуває?

Що сказати, щоб підтримати? Як допомогти?

Обговорення: «Чи легко бути на місці іншого?»

5. Вправа «Міст дружби» (5 хв)

Кожен учень пише на кольоровій смужці одне тепле, підтримувальне слово («Тримайся», «Я з тобою», «Разом легше»). Смужки з'єднуються в ланцюг підтримки – символічний «міст дружби».

6. Підсумок (5 хв)

Обговорення: Що таке емпатія? Що нового я сьогодні відчув/дізнався?

Вчитель підсумовує: «Розуміти інших – це перший крок до справжньої дружби».

Очікувані результати: Діти засвоюють поняття емпатії, слухання, підтримки. Починають розпізнавати емоційні стани інших. Виявляють готовність до співпереживання. Формується цінність доброзичливості та допомоги.

Модуль 4 «Я в цифровому світі»

Що таке гаджети і як вони впливають на емоції.

Ознаки цифрової втоми та залежності.

Вправи на усвідомлене користування: «цифровий щоденник», «день без екрана».

Методична карта заняття №4

Назва заняття: *«Я і мій гаджет: друзі чи вороги?»*

Клас: 2–4. Тривалість: 40 хвилин. Тип заняття: інтерактивно-рефлексивне заняття з елементами обговорення та практичної роботи. Форма організації заняття: групова та індивідуальна робота. Мета заняття: Сформувати в учнів усвідомлене ставлення до цифрових пристроїв і розвиток навичок емоційного самоспостереження під час користування гаджетами, попередження цифрової втоми.

Завдання заняття:

1. Ознайомити учнів з поняттями: гаджет, цифрова втома, цифрова залежність.
2. Навчити розпізнавати власні емоційні й фізичні реакції на цифрове перевантаження.
3. Запровадити практики усвідомленого користування: самоспостереження, обмеження, емоційна гігієна.
4. Мотивувати дітей до альтернативних способів відпочинку і комунікації.

Обладнання та матеріали:

Плакат із зображенням гаджетів і різних станів дітей (втома, радість, злість, байдужість)

Картки «Як я відчуваю після...» (грати/дивитись/спілкуватись)

Шаблон «Цифровий щоденник» (Додаток Г)

Наліпки або фішки для вправи

Кольорові олівці, папір

Хід заняття:

1. Вступне обговорення (5 хв)

Запитання: «У кого є планшет, телефон, комп'ютер?» Діти називають, які ігри/мультфільми/програми вони люблять.

Вчитель ставить проблемне запитання: «А що відбувається з нами після 2 годин з телефоном?»

2. Міні-лекція: «Цифрові емоції» (7 хв)

Вчитель пояснює: що гаджет це інструмент, а не іграшка; емоції, які викликає використання гаджета: задоволення, збудження, злість, втома. Демонструє малюнки-вирази облич дітей до і після гри/перегляду аналізуємо, що змінилося.

3. Вправа «Як я почуваюсь після...» (10 хв)

Кожному учню роздається картка: Після 15 хв гри я... (веселий/втомлений/злий/не можу заснути)

Групове обговорення. Учні наклеюють фішки на плакат «Стан після гаджета».

Висновок: реакції різні – треба вчитись розуміти себе.

4. Робота з «Цифровим щоденником» (10 хв)

Учні заповнюють шаблон: Що я робив у гаджеті сьогодні? Скільки часу? Що я відчував потім?

Обговорення: «А що я міг би зробити замість?»

Пропозиція на наступний день провести «День без екрана» з вибором альтернатив: прогулянка, читання, настільні ігри, допомога вдома.

5. Міні-дискусія: «Цифровий детектив» (5 хв)

Учні аналізують ознаки цифрової втоми і залежності: головний біль, злість, безсоння, забування простих речей, дратівливість без телефону.

Вчитель узагальнює: «Якщо це відбувається часто то час подумати про баланс часу використання гаджета».

6. Підсумок і рефлексія (3 хв)

Кожен учень відповідає на запитання: Що я зрозумів про себе і гаджети? Що я хотів би змінити?

Вчитель акцентує: гаджети – це добре, якщо користуватись ними з розумом.

Очікувані результати: діти починають усвідомлювати вплив цифрового контенту на емоції; Навчаються відстежувати ознаки

перевантаження; мають перший досвід обмеженого, контрольованого користування; формується мотивація до живої взаємодії, альтернативного відпочинку.

Модуль 5 «Я серед друзів і вдома»

Стратегії безконфліктного спілкування. Поведінка у групі. «Емоційна гігієна» в родині та класі.

Методична карта заняття №1

Назва заняття: «Як спілкуватися без конфліктів і зберігати добрі стосунки» Клас: 2–4. Тривалість: 40 хвилин. Тип заняття: соціально-комунікативне заняття з елементами рольової гри та рефлексії. Форма організації: групова робота.

Мета заняття:

Формувати в учнів навички конструктивної взаємодії в групі та родині, розвивати вміння запобігати конфліктам, діяти з повагою до себе та інших, дотримуватись правил «емоційної гігієни» в колективі.

Завдання заняття:

1. Ознайомити дітей зі стратегіями безконфліктного спілкування.
2. Навчити визначати прийнятну поведінку в групі однолітків і в родині.
3. Розвинути уявлення про емоційний комфорт як спільну відповідальність.
4. Засвоїти поняття «емоційна гігієна» як умову доброзичливого спілкування.

Обладнання та матеріали:

Картки з конфліктними ситуаціями (реальні приклади з життя дітей). Таблиця: «Що робити? Що не варто?». Бланк «Правила моєї емоційної гігієни» (Додаток Г) .Схема: «П'ять кроків до згоди» Смужки з фразами підтримки, поваги, вибачення

Хід заняття:

1. Вступне обговорення (5 хв)

Запитання: «Чи були у вас сварки з другом або вдома? Через що?»

Коротке обговорення: Конфлікти – це не погано, але важливо, як ми з них виходимо.

Вчитель записує ключові слова дітей на дошці (сварився, образився, не поділив, пробачив).

2. Міні-лекція: «Що таке безконфліктне спілкування?» (7 хв)

Вчитель демонструє ситуації «до» і «після»: коли дитина мовчить, кричить або спокійно говорить.

Пояснення: говори про себе, а не звинувачуй; слухай, не перебивай; став запитання, а не вимоги; шукай компроміс, не завжди має бути по-твоєму.

Представлення схеми «П'ять кроків до згоди»:

1. Зупинись.
2. Подумай.
3. Скажи, що відчуваєш.
4. Запитай, що відчуває інший.
5. Разом знайдіть рішення.

3. Групова робота «Як би ти вчинив?» (10 хв)

Дітям роздаються картки з конфліктними ситуаціями: хтось не ділиться олівцями; образив словами; грає один, а іншого не бере.

Завдання: придумати 2 варіанти розв'язання конфлікту: агресивний або мовчазний і конструктивний (із використанням фраз підтримки)

Обговорення у парах або мікрогрупах.

4. Вправа «Емоційна гігієна вдома і в школі» (10 хв)

Учням ставиться питання: «Що робити, щоб усім було добре вдома і в класі?» Діти створюють спільний кодекс емоційної гігієни (варіанти: «Говорю спокійно», «Виbachаюсь, коли помилився»,

«Прошу, а не вимагаю»). Кожен отримує бланк «Мої 5 правил емоційної гігієни» та заповнює самостійно (Додаток Г).

5. Рольова гра «Я вдома і в школі» (5 хв)

Діти розігрують міні-сценки: «Мама не дозволила грати», «Друг не повертає книжку». Інші учні дають зворотний зв'язок: «Чи звучало це поважно?» «Що можна було сказати інакше?»

6. Підсумок і рефлексія (3 хв)

Обговорення: Що нового дізнався про спілкування? Що спробуєш використати вдома/в класі?

Вчитель закріплює ідею: спілкування – це не боротьба, а міст між серцями.

Очікувані результати: Діти засвоюють стратегії конструктивного спілкування. Формують особистий кодекс поведінки у групі. Усвідомлюють, що емоційна чистота – це не менш важливо, ніж фізична. Готові використовувати мирні способи вирішення конфліктів у родині та колективі.

Модуль 6 «Підсумок і святкування»

Рефлексія, презентація емоційного зростання. Малювання «дерева емоцій» (до і після програми). Нагородження сертифікатами учасника програми.

Методична карта заняття №6

Назва заняття: «Моє емоційне дерево: як я виріс у почуттях». Клас: 2–4. Тривалість: 40 хвилин. Тип заняття: підсумкове інтегративне заняття з елементами рефлексії, творчості та урочистої частини. Форма організації: фронтальна та індивідуальна робота

Мета заняття:

Сприяти усвідомленню особистого емоційного зростання, сформулювати в дітей позитивне ставлення до себе, визнання досягнень однокласників і завершити програму з емоційним підйомом та відчуттям гордості за пройдену роботу.

Завдання заняття:

1. Стимулювати емоційну рефлексію: що дитина дізналась про себе й інших.
2. Закріпити позитивні результати емоційного навчання в індивідуальній формі.
3. Показати дітям, що їхній емоційний розвиток – реальний і значущий.
4. Створити простір для святкового завершення й емоційної підтримки групи.

Обладнання та матеріали: Великий ватман/плакат із зображенням «Дерева емоцій». Два аркуші для кожного учня: «Моє дерево ДО» і «Моє дерево ПІСЛЯ». Набір кольорових листочків або наліпок з емоціями (смайлики, слова, символи). Сертифікати учасника програми (Додаток Г). М'яка музика (фонова). Наліпки, медальки, грамоти (за потреби).

Хід заняття:

1. Вступ: емоційне коло (5 хв)

Ведучий (психолог або педагог) запрошує всіх у коло й каже: «Сьогодні ми завершуємо важливу мандрівку. Давайте згадаємо: з чого ми починали?» Діти називають, про що йшлося на заняттях (емоції, дихання, гаджети, друзі...).

2. Вправа-рефлексія «Моє дерево емоцій» (15 хв)

Діти отримують два аркуші: «Я до програми»: малюють дерево з 3–5 емоціями, які були найбільш частими раніше. «Я після програми»: нове дерево з тими емоціями, які відчують частіше тепер, або з якими навчилися справлятися.

Можна використовувати: листочки з написами емоцій, кольори для кожного стану, слова/смайлики.

Кожен охочий може презентувати свою роботу: «Тепер я вмію...»

3. Гра «Комплімент по колу» (7 хв)

Діти сідають у коло й передають м'який м'яч або серце, кажучи іншому щось приємне: «Я дякую тобі за...», «Мені було добре з тобою, бо...»

Вчитель також бере участь, підкреслюючи індивідуальні позитивні риси кожної дитини.

4. Урочисте вручення сертифікатів (7 хв)

Учням вручаються сертифікати про участь у програмі «Я керую емоціями» (Додаток Г). Можна додати номінації (наприклад: «Найспокійніший голос», «Експерт з емпатії», «Чемпіон дихання»). М'яка музика, оплески, фото – атмосфера підтримки й завершення.

5. Заключне коло «Що я заберу з собою?» (5 хв)

Всі по черзі відповідають: «Я навчився...» «Я зрозумів...» «Я хочу далі...» Педагог дякує дітям і каже: «Емоції – це наші друзі. Вони залишаються з нами й після програми. І тепер ви вмієте з ними жити».

Очікувані результати: Діти усвідомлюють власний емоційний прогрес. Відчувають гордість, приналежність до групи завершеність процесу. Виявляють зростання самоповаги, емпатії та самооцінки. Залишають програму з позитивним емоційним досвідом.

Одним з пріоритетних компонентів програми є залучення батьків як партнерів у формуванні емоційної компетентності. Практика показує, що навіть короткострокова емоційна залученість з боку дорослого має сильний позитивний ефект на дитячу емоційну стабільність. У межах програми передбачено:

Три тематичні батьківські зустрічі: «Емоції моєї дитини: що важливо знати?», «Як допомогти дитині вчитися керувати собою», «Цифровий баланс: родинні правила».

Домашні завдання «дитина + батьки»: емоційні щоденники, сімейне обговорення емоційних ситуацій.

Рекомендаційні пам'ятки (див. Додаток Г): як реагувати на емоційні сплески, як заохочувати емоційну відкритість, що робити у разі дитячої ігрової залежності.

Очікувані результати: Підвищення емоційної саморегуляції та емпатії у дітей. Зменшення рівня агресивності, тривожності, соціальної ізоляції. Формування усвідомленого ставлення до цифрового середовища. Покращення емоційного клімату в класі. Посилення включеності батьків у емоційне виховання дітей.

3.3 Оцінювання ефективності програми

Оцінювання ефективності психолого-педагогічної програми «Я керую емоціями» здійснювалося в межах формувального експерименту, що включав порівняльний аналіз рівнів розвитку емоційного інтелекту, емоційної стабільності та ознак цифрової залежності у дітей до та після участі у програмі.

Формувальний етап передбачав цілеспрямований вплив на експериментальну групу шляхом проведення шести модулів емоційного навчання протягом 6 тижнів (1 заняття на тиждень). Участь у програмі взяли учні 2–4 класів Малоходачківської гімназії всього 32 дитини, з яких:

- 16 дітей із повних благополучних сімей (контрольна група), що навчались без додаткового психоемоційного супроводу;
- 16 дітей із неповних/неблагополучних сімей та/або ознаками цифрової залежності (експериментальна група) – учасники програми. (Додаток Б)

Для фіксації змін у психоемоційному стані дітей були використані такі методики:

Опитувальник EQ для дітей (адаптація методики Р. Бар-Она) – дозволяє виміряти загальний рівень емоційного інтелекту та окремі

компоненти (самосвідомість, емоційна регуляція, емпатія).
(Додаток В)

Методика О. В. Чуєвої – застосовувалась для виявлення адаптаційних реакцій, емоційної гнучкості, чутливості до соціального контексту.

Власна методика «Картки емоційного резонансу» – виявляла тенденції до гіперзбудливості, емоційного відчуження або замкненості. (Додаток В)

Методика Шаллі – Мадіган (адаптація) – визначала рівень цифрової залежності та вплив гаджетів на психоемоційну поведінку.
(Додаток В)

Діагностика проводилася двічі: на констатувальному етапі (до початку програми) на контрольному етапі (після завершення)
(Додаток Д).

Основні результати порівняння: до/після

У контрольній групі:

Незначна позитивна динаміка у сфері емоційної регуляції (+4%);

Без істотних змін у рівні емпатії або цифрової поведінки;

Рівень емоційної нестабільності залишився майже незмінним.

В експериментальній групі:

Підвищення загального рівня емоційного інтелекту на 21% (за EQ Bar-On);

Емпатійність зросла з 52% до 76% (за шкалою Чуєвої);

Зменшення проявів емоційної нестабільності (зниження частоти гнівливих реакцій, імпульсивності, небажання комунікувати);

Ознаки цифрової залежності знизились на 31% (за шкалою Шаллі – Мадіган). (Додаток Д)

Якісні показники:

За результатами інтерв'ю з педагогами та батьками (Додаток Е), діти: частіше вербалізували свої емоції, демонстрували бажання взаємодіяти, знизили рівень конфліктності в класі.

Висновки про ефективність програми

1. Програма істотно підвищила рівень емоційного інтелекту у дітей з неблагополучних і неповних сімей.
 2. Емоційна нестабільність і цифрова перевтома знизились, що підтверджується даними спостереження і самооцінювання.
 3. Групове емоційне навчання має значну психокорекційну силу для дітей у стані стресу, тривоги, депривації.
 4. Програма показала високу адаптивність до умов української школи і може бути рекомендована для ширшого впровадження.
- (Додаток Д,Е)

Висновки до розділу 3

Розділ 3 був присвячений розробці, реалізації та оцінюванню ефективності авторської психолого-педагогічної програми «Я керую емоціями», спрямованої на розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, які виховуються в умовах сімейного ризику (неповні, неблагополучні сім'ї) та/або мають ознаки цифрової залежності.

У ході розробки програми було враховано сучасні підходи до емоційного навчання (Гоулман Д., Майєр Дж., Бар-Он Р., Чуєва О. В., Бех І. Д. та інші), вікові особливості психоемоційного розвитку дітей 6–10 років, а також соціокультурний і цифровий контекст функціонування сучасної дитини. Програма складалась із шести тематичних модулів, що послідовно охоплювали ключові аспекти емоційного інтелекту: розпізнавання емоцій, саморегуляцію, емпатію,

безпечне цифрове середовище, взаємодію в групі та інтеграцію результатів.

Запровадження програми в навчально-виховному процесі дало змогу досягти цілей формувального експерименту – сформувати у дітей експериментальної групи позитивну динаміку в усіх основних компонентах емоційного інтелекту:

- покращення здатності до ідентифікації власних емоцій;
- зростання рівня саморегуляції;
- підвищення емпатійності й соціальної відкритості;
- зниження емоційної реактивності та конфліктності;
- розвиток навичок усвідомленого ставлення до цифрових засобів.

Отримані результати підтверджені не лише кількісними показниками (за методиками EQ Bar-On, Чуєвої, Шаллі – Мадіган), але й якісними змінами у поведінці дітей, зафіксованими через інтерв'ю, спостереження та рефлексивні вправи впродовж усіх модулів програми.

Зокрема, результати формувального експерименту дозволяють зробити такі узагальнення:

1. Реалізація програми виявилася ефективною для дітей із сімей ризику, забезпечивши відчутне покращення їхньої психоемоційної стабільності, зниження ознак тривожності, гнівливості, соціальної замкненості.
2. Психолого-педагогічна підтримка в умовах шкільного середовища здатна частково компенсувати емоційні дефіцити, пов'язані з недоліками родинної взаємодії, особливо за умов регулярного впливу з боку педагога та шкільного психолога.
3. Комбіноване використання арт-терапевтичних, ігрових, комунікативних і когнітивно-поведінкових технік виявилось найбільш ефективним у роботі з дітьми молодшого шкільного

віку, які мають складнощі в емоційному самовираженні або демонструють нестійку поведінку.

4. Підвищення емоційної грамотності позитивно вплинуло на загальний мікроклімат у класі, сприяючи зменшенню кількості міжособистісних конфліктів, покращенню співпраці та прийняття в колективі.
5. Фокус на цифровій гігієні – одне з ключових нововведень програми, що дозволило не тільки знизити цифрову перевтому, а й сприяти формуванню відповідального, обмеженого та усвідомленого користування гаджетами.
6. Програма «Я керую емоціями» довела свою практичну доцільність і наукову обґрунтованість, а результати її впровадження можуть бути рекомендовані для масового використання у закладах початкової освіти як частина програми соціально-емоційного навчання (СЕН) або шкільної профілактики емоційної дезадаптації.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можна констатувати, що системна, структурована, культурно чутлива програма з розвитку емоційного інтелекту може стати важливим інструментом збереження психічного здоров'я, розвитку емоційної зрілості та формування соціальних навичок у дітей, що знаходяться в емоційно вразливих життєвих умовах.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження підтвердило, що емоційний інтелект є визначальним чинником психічного розвитку, соціалізації та навчальної адаптації дітей молодшого шкільного віку, особливо за умов сімейного неблагополуччя та цифрового перевантаження.

На основі аналізу наукових підходів (Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Он, О. В. Чуєва, І. Д. Бех та ін.) було уточнено структуру емоційного інтелекту, яка охоплює здатність до розпізнавання, розуміння, вираження та регуляції емоцій, а також емпатію. Виявлено, що інтенсивний розвиток емоційної сфери в молодшому шкільному віці суттєво залежить від сімейного клімату, впливу дорослих та цифрового середовища.

Результати дослідження показали суттєві розбіжності між дітьми з благополучних сімей і тими, хто виховується в ризикованому соціальному контексті. Відзначено зниження рівня емоційної стабільності та зростання ознак цифрової залежності у другій групі.

Запроваджена авторська програма «Я керую емоціями» продемонструвала високу ефективність у покращенні емоційної компетентності, зниженні проявів тривожності та імпульсивності, підвищенні емпатії та соціальної відкритості.

Педагогам необхідно впроваджувати емоційне налаштування на початку уроків та рефлексію наприкінці: створювати атмосферу емоційної безпеки в класі; використовувати рольові ігри, арт-терапію, вправи на емпатію; враховувати ознаки емоційної втоми та цифрового перевантаження.

Психологам рекомендовано: застосовувати програму «Я керую емоціями» як психокорекційний інструмент; використовувати діагностичні методики (Чуєвої, Бар-Она, «Картки емоційного резонансу»); проводити

групові заняття для дітей з високим рівнем тривожності чи емоційної дезадаптації.

Батьки повинні щоденно обговорювати з дитиною її почуття, регламентувати час користування гаджетами, проводити спільний вільний час у формі прогулянок, ігор, читання, демонструвати прийняття, увагу й безумовну підтримку.

Перспективи подальших досліджень:

розширення вибірки на різні типи шкіл і регіони України; адаптація програми до онлайн-форматів для дітей ВПО та вразливих груп; розробка електронних інструментів діагностики емоційного інтелекту; проведення лонгітюдних досліджень впливу емоційного навчання на академічні та соціальні результати; створення індивідуальних маршрутів психокорекції для дітей із проявами дезадаптації чи залежностей.

Емоційний інтелект – це психологічна основа емоційного здоров'я, стійкості та соціального функціонування дитини, що формує її здатність будувати стосунки, регулювати поведінку, досягати життєвого успіху.

На рівні дитини – це ресурс саморозвитку, мотивації, адаптивності. На рівні суспільства – запорука безпечного, гуманного середовища, зниження агресії та підвищення співпраці. На рівні держави – фундамент виховання відповідального громадянина, що сприяє збереженню суспільного капіталу, зменшенню соціальних ризиків і зміцненню національної психологічної стійкості.

Отже, дослідження та інвестиції у розвиток емоційного інтелекту дітей сьогодні – це запорука створення людяної, гуманної та сильної держави завтра.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Психологія розвитку особистості. Київ Либідь 2020. 288 с.
2. Артеменко Л.М. Емоційний інтелект дитини навчальний посібник. Тернопіль Навчальна книга – Богдан 2021. 172 с.
3. Бех І.Д. Особистість у просторі виховання. Київ Либідь 2021. 352 с.
4. Біляєва О.А. Теоретико-методичні засади формування емоційного інтелекту молодших школярів. Суми СумДПУ 2020. 150 с.
5. Бочелюк В.Й. Психологічні основи емоційної регуляції. Запоріжжя Класичний приватний університет 2019. 224 с.
6. Василенко О.І. Дитина у цифровому світі психологічна безпека. Харків ХНПУ 2022. 198 с.
7. Вовк І.О. Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Ужгород УжНУ 2021. 134 с.
8. Гаврилюк О.В. Психологія дитинства навчальний посібник. Київ Академія 2022. 278 с.
9. Гриневич Л.М. Методологія та організація наукових досліджень у психології. Львів Світ 2020. 240 с.
10. Гуменюк С.П. Особливості психологічного розвитку дитини в умовах соціальної депривації. Луцьк Вежа 2021. 190 с.
11. Дрозд І.І. Емоційний інтелект та стресостійкість навчальний посібник. Чернівці Книги XXI 2023. 216 с.
12. Дубровіна І.В. Психологія особистості школяра. Київ Освіта України 2022. 304 с.
13. Євтушенко Н.О. Соціальна адаптація та емоційна зрілість дитини. Київ Центр учбової літератури 2020. 198 с.
14. Ждан О.В. Основи шкільної психології. Дніпро Ліра 2022. 148 с.
15. Зосімова І.П. Емоційна компетентність в освітньому середовищі. Київ НаУКМА 2021. 212 с.

16. Іванова А.М. Соціальна дезадаптація дітей та її психопрофілактика. Львів ПАІС 2019. 160 с.
17. Карпенко З.М. Емоційний розвиток молодшого школяра. Київ Педагогічна думка 2020. 178 с.
18. Козак Л.В. Інтернет-залежність у молодших школярів психодіагностика і корекція. Івано-Франківськ Плай 2021. 140 с.
19. Кононенко В.М. Цифрова освіта й психологія покоління Alpha. Київ Освіта XXI 2022. 120 с.
20. Крук Г.І. Психологічна допомога дітям із неблагополучних сімей. Рівне РДГУ 2020. 174 с.
21. Литвиненко Т.С. Психологія емоційного розвитку. Київ Центр навчальної літератури 2018. 156 с.
22. Мельник О.В. Технології розвитку емоційного інтелекту школярів. Черкаси ЧНУ 2021. 188 с.
23. Мозговий С.Л. Емоції в навчальному процесі психолого-педагогічний аспект. Кропивницький ЦНТУ 2022. 148 с.
24. Назаренко Г.М. Особистість у цифрову добу психологічні виклики. Вінниця Нова книга 2021. 208 с.
25. Новікова Т.О. Психологія ігрової залежності у дітей. Полтава ПНПУ 2023. 172 с.
26. Огієнко А.І. Емоційна культура молодших школярів. Житомир ЖДУ 2020. 130 с.
27. Панасенко В.В. Психологія шкільної дезадаптації. Сєверодонецьк СНУ 2021. 162 с.
28. Петренко К.С. Психодіагностика емоційної сфери. Київ Кондор 2022. 184 с.
29. Ребрик І.Ф. Психологія сім'ї. Львів Видавництво ЛНУ 2022. 208 с.
30. Савченко О.Я. Психолого-педагогічні основи розвитку особистості молодшого школяра. Київ Освіта 2023. 198 с.

31. Самойленко Н.П. Методики розвитку емоційного інтелекту. Суми СумДПУ 2021. 148 с.
32. Сітнікова Т.В. Психокорекційна робота з дітьми які переживають стрес. Чернігів ЧНПУ 2020. 160 с.
33. Скирда І.С. Психологічні особливості дитини із сімей ризику. Хмельницький ХНУ 2022. 174 с.
34. Соловей І.І. Адаптація школяра до соціального середовища. Київ Либідь 2021. 210 с.
35. Сорока Г.М. Психологічна безпека в цифровому середовищі. Київ Академія 2023. 192 с.
36. Стельмах Т.М. Цифрова поведінка дітей та її корекція. Київ Ніка-Центр 2020. 146 с.
37. Сухарева О.В. Психологія емоцій у дітей шкільного віку. Луцьк Вежа 2021. 176 с.
38. Федорук О.М. Емоційний розвиток в умовах інформаційного середовища. Тернопіль ТНПУ 2023. 168 с.
39. Шапар В.Б. Загальна психологія. Харків Контраст 2021. 272 с.
40. Чуєва О.І. Емоційний інтелект діагностика і розвиток. Київ Освіта 2023. 152 с.
41. Goleman D. Emotional Intelligence Why It Can Matter More Than IQ. New York Bantam Books 2006. 352 p.
42. Mayer J.D. Salovey P. Emotional Intelligence. Imagination Cognition and Personality 1990. Vol. 9 3 p. 185–211.
43. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i Technical Manual. Toronto Multi-Health Systems 2004.
44. Petrides K.V. Trait Emotional Intelligence Theory. Industrial and Organizational Psychology 2010. Vol. 3 p. 136–139.
45. Denham S.A. Emotional Development in Young Children. New York Guilford Press 1998. 240 p.

46. Thompson R.A. Emotion Regulation A Theme in Search of Definition. Monographs of the Society for Research in Child Development 1994. Vol. 59(2/3) p. 25–52.
47. Міністерство освіти і науки України <https://mon.gov.ua>
48. Національний освітній портал <https://osvita.ua>
49. Психологічна служба в системі освіти України <https://psyua.com>
50. UNICEF Ukraine <https://www.unicef.org/ukraine>
51. Центр емоційного інтелекту <https://eq.center>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Інформація про базу, вибірку та етичні умови дослідження

1. Загальна інформація про заклад освіти, в якому проводилось дослідження:

Назва закладу:

Малоходачківська гімназія Великобірківської селищної ради
Тернопільської області

Тип закладу: Заклад загальної середньої освіти I ступеня (у складі гімназії діти навчаються з 1 по 4 клас)

Соціально-демографічна характеристика:

Заклад розташований у сільській місцевості, охоплює дітей із різних соціальних категорій: діти з повних сімей (переважно працевлаштовані батьки); діти з неповних родин (розлучення, відсутність одного з батьків); діти із сімей, що знаходяться в складних життєвих обставинах (низький дохід, багатодітність, еміграція батьків, домашня дезорганізація); частина дітей демонструє ознаки надмірного використання цифрових пристроїв.

2. Характеристика вибірки

Загальна кількість респондентів: 32 учні (2–4 класи)

Контрольна група:

- 16 дітей з повних, благополучних сімей
- Не виявлено ознак цифрової залежності
- Середній та високий рівень шкільної адаптації

Експериментальна група:

- 16 дітей з неповних/неблагополучних родин
- 9 дітей — з діагностованими ознаками ігрової залежності (за методикою Шаллі – Мадіган)

Частина учасників – з підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестабільністю, ознаками поведінкової дезадаптації

Критерії відбору до експериментальної групи:

Дані з анкетування батьків

Діагностика цифрової залежності

Спостереження педагогів

Інтерв'ю з класними керівниками та шкільним психологом

3. Інформована згода та етичні засади

Усі процедури дослідження відповідали етичним стандартам, затвердженим у психолого-педагогічній практиці.

Перед початком дослідження було:

- отримано інформовану згоду батьків/законних представників дітей на участь в дослідженні;
- забезпечено анонімність та конфіденційність усіх результатів;
- проведено усне ознайомлення дітей з метою та умовами участі в програмі;
- наголошено, що участь є добровільною та діти можуть припинити її на будь-якому етапі;
- після завершення дослідження кожен учасник експериментальної групи отримав сертифікат участі в програмі «Я керую емоціями»

4. Умови проведення дослідження

Дослідження проводилось:

У вільний від основних уроків час (друга половина дня, після основних занять);

В аудиторії початкової школи, адаптованій для ігрової та діалогічної взаємодії (столи з перестановкою, килим для роботи на підлозі, екрани, фліпчарт);

Під керівництвом дослідника (автора магістерської роботи), в присутності класного керівника або шкільного психолога (за погодженням).

5. Формат реалізації програми

Програма реалізовувалась у вигляді 6 модулів (по 1 на тиждень), загальною тривалістю 6 тижнів. Заняття тривало 40 хвилин кожне.

ДОДАТОК Б

Анкети, згода та супровідна документація до емпіричного дослідження

1. АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ (ЗАКОННИХ ПРЕДСТАВНИКІВ)

Мета: зібрати соціально-психологічну інформацію щодо умов виховання дитини, емоційної атмосфери в сім'ї та схильності до цифрової залежності. Анонімність гарантовано. Отримані дані використовуються лише в наукових цілях.

1. Прізвище, ім'я дитини (можна скорочено або ініціали):

2. Вік дитини: _____

3. Клас: _____

Сімейна ситуація:

4. Тип родини:

- Повна сім'я
- Неповна (один з батьків відсутній)
- Складна життєва ситуація (соціальні або матеріальні труднощі)

5. У родині проживає:

- 2 батьки
- 1 батько/мати
- Інші родичі (опікун, бабуса/дідусь тощо)

6. Який стиль спілкування з дитиною переважає у вас вдома?

- Авторитетний (діалогічний, з поясненнями)
- Авторитарний (накази, покарання)
- Ліберальний (майже безконтрольний)
- Змішаний

7. Чи має дитина постійні обов'язки вдома?

- Так
- Ні

Емоційний стан дитини:

8. Як часто дитина ділиться з вами своїми переживаннями?

- Часто
- Іноді
- Рідко
- Ніколи

9. Чи помічали ви у дитини такі прояви? (можна кілька)

- Часті зміни настрою
- Труднощі в контролі гніву
- Замкнутість, небажання спілкуватися
- Надмірна тривожність
- Порушення сну

Цифрова поведінка:

10. Скільки часу дитина зазвичай проводить з гаджетами (вдома/на день)?

- Менше 1 години
- 1–2 години
- 3–4 години
- Понад 4 години

11. У що зазвичай грає/що переглядає дитина?

12. Чи виникають у дитини конфлікти через гаджети?

- Так
- Іноді
- Ні

13. Чи були спроби обмежити доступ до екранів?

- Так, регулярно
- Так, але неуспішно
- Ні

14. Ваші побажання або спостереження щодо емоційного стану дитини:

2. ФОРМА ІНФОРМОВАНОЇ ЗГОДИ

Інформована згода батьків (законних представників) на участь дитини в психологічному дослідженні

Я,

(ПІБ батьків або законного представника)

як законний представник дитини

(ПІБ дитини)

надаю добровільну згоду на участь моєї дитини в психологічному дослідженні, що проводиться в межах магістерської роботи на тему: «Особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку»

(на прикладі Малоходачківської гімназії Великобірківської селищної ради Тернопільської області).

Я ознайомлений(-а) з метою, змістом та методами дослідження, обізнаний(-а), що:

- участь у дослідженні є добровільною;
- результати будуть використані анонімно та конфіденційно;
- я можу відкликати згоду в будь-який момент без наслідків для дитини.

Дата заповнення: «___» _____ 2025 р.

Підпис: _____

Діагностичні методики, використані у дослідженні

1. Опитувальник емоційного інтелекту EQ (адаптований для дітей за Р. Бар-Оном)

Мета:

Визначення рівня розвитку емоційного інтелекту у дітей 6–10 років, зокрема таких його складників, як: самосвідомість; саморегуляція; емпатія; емоційна експресивність; стресостійкість.

Структура методики:

Опитувальник складається з 30 тверджень, на які дитина відповідає «так» або «ні». Формат відповіді вербальний або за допомогою піктограм-символів (для молодших учнів).

Приклад запитань:

1. Я можу сказати, коли я злий.
2. Мені легко зрозуміти, коли інша дитина сумує.
3. Я іноді кричу, навіть якщо не злий.
4. Я можу заспокоїтися сам/сама.
5. Коли мене сварять, я нічого не хочу робити.

Інтерпретація:

Кожна відповідь має балове значення (від 0 до 2), відповідно до ключа.

Максимальний бал — 60.

Рівні:

високий: 45–60 балів

середній: 30–44 бали

низький: до 29 балів

Повна форма опитувальника з ключем — у внутрішніх матеріалах дослідження, доступна на вимогу рецензента.

В.2. Методика О. В. Чуєвої: «Ситуаційні завдання для оцінювання емоційної гнучкості»

Мета: Виявлення здатності дитини до емоційного реагування, саморегуляції та соціальної чутливості в конкретних соціально значущих ситуаціях.

Формат: 20 коротких описів ситуацій (усних або ілюстрованих), наприклад:

«У тебе забрали іграшку, ти відчув/відчула злість. Що ти зробиш?»

«Друг(подруга) не поділився з тобою солодощами. Твої дії?»

«Учитель тебе похвалив. Що ти відчуваєш і як це покажеш?»

Варіанти відповідей: відкриті або з підтримкою підказок для учнів 2-го класу.

Оцінювання: відповіді оцінюються за 3-бальною шкалою:

3 бали – емоційно адекватна відповідь, наявність емпатії, самоконтролю

2 бали – частково адекватна відповідь

1 бал – дезадаптивна або агресивна реакція

Максимум: 60 балів

В.3. Авторська методика: «Картки емоційного резонансу»

Мета:

Діагностика емоційного реагування, здатності розпізнавати й виражати емоції, виявлення ознак емоційної гіперзбудливості чи відчуження, зокрема в умовах цифрової перевтоми.

Матеріал:

Набір із 12 ілюстративних карток, що зображують:

емоційні сцени (дитина в сльозах, дитина радіє, конфлікт, самотність тощо);

побутові ситуації;

цифрові стимули (гра в гаджети, злість після програшу, втома після перегляду відео тощо).

Завдання:

Дитина обирає одну з карток (або кілька за чергою) і:

1. Називає емоцію зображеної дитини.
2. Висловлює припущення про її причину.
3. Висловлює власну реакцію («Що б ти зробив/зробила?»).

Оцінювання:

Фіксується: розпізнавання базових емоцій (0–3 бали); гнучкість реагування; наявність емоційної емпатії або уникання; вербальна активність.

В.4. Методика визначення рівня ігрової (цифрової) залежності (адаптація Шаллі – Мадіган для дітей)

Мета: Оцінка рівня цифрової залежності (надмірного залучення до гаджетів, відеоігор) у молодших школярів.

Формат: 10 коротких запитань, наприклад:

1. Якщо ти не можеш пограти в телефон, ти відчуваєш злість?
2. Буває, що ти граєш замість виконання домашнього завдання?
3. Ти часто граєш, навіть коли не маєш бажання?
4. Хтось з батьків казав, що ти занадто багато сидиш за гаджетом?

Оцінювання:

Відповіді «так» –1 бал

«ні» – 0 балів

0–2 бали –низький ризик

3–5 – помірний

6+ – високий ризик

Усі методики попередньо адаптовано до вікових можливостей дітей 2–4 класів, апробовано під час пілотного тестування та схвалено для використання з дотриманням етичних стандартів.

Програма психолого-педагогічної підтримки

«Я керую емоціями»

Загальна характеристика програми

Мета програми:

Формування та розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, зокрема тих, що виховуються в неповних, неблагополучних сім'ях або мають ознаки цифрової залежності.

Цільова аудиторія:

Учні 2–4 класів (віком 6–10 років), які мають труднощі в емоційній регуляції, спілкуванні, адаптації до шкільного середовища.

Тривалість:

6 тижнів (6 тематичних занять по 40 хвилин кожне)

Форми роботи:

- групові заняття
- ігрова взаємодія
- рольові вправи
- міні-дискусії
- арт-терапія
- рефлексивні техніки

Ключові компоненти програми:

- розвиток емоційної самосвідомості
- саморегуляція
- емпатія
- емоційна гігієна
- усвідомлене використання гаджетів
- емоційне прийняття у групі

ДОДАТОК К

Візуалізація результатів діагностики та динаміки емоційного інтелекту учасників програми

«Я керую емоціями»

Таблиця 2.1

Загальний рівень емоційного інтелекту в контрольній та експериментальній групах (до початку програми)

Методика: Опитувальник EQ (адаптація для дітей за Р. Бар-Оном)

Група	Кількість учнів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна (n=16)	16	9	6	1
Експериментальна (n=16)	16	2	7	7

Таблиця 2.2

Ознаки цифрової залежності (за методикою Шаллі – Мадіган)

Категорія	Високий ризик	Помірний ризик	Низький ризик
Експериментальна група (n=16)	9	5	2
Контрольна група (n=16)	0	2	14

Таблиця 2.3

Динаміка розвитку емоційного інтелекту (після реалізації програми)

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна	10	6	0
Експериментальна	8	7	1

Зведена таблиця позитивної динаміки в експериментальній групі (за ключовими параметрами)

Параметр	До програми	Після програми	Зміна
Розпізнавання емоцій	6 осіб	13 осіб	+7
Емоційна саморегуляція	3 осіб	11 осіб	+8
Емпатія	4 осіб	12 осіб	+8
Цифрова перевтома (ознаки)	9 осіб	3 осіб	–6
Ознаки замкненості	6 осіб	2 осіб	–4

Дані спостереження (фрагмент витягу)

Поведінкові прояви, зафіксовані до програми:

дратівливість після користування планшетом (11 дітей)

відмова від гри з однолітками (5 дітей)

занижена самооцінка, уникання контакту з дорослими (7 дітей)

Після участі в програмі:

13 дітей демонстрували позитивну динаміку в емоційному реагуванні

підвищилась кількість ініціативних емоційних висловлювань

зросла участь у груповій взаємодії

ДОДАТОК Л

Витяги з інтерв'ю, спостережень та експертного аналізу поведінки учасників програми

«Я керую емоціями»

1. Напівструктуроване інтерв'ю з педагогами

Форма: інтерв'ю проводились індивідуально з класними керівниками та шкільним психологом, які працювали з дітьми контрольної та експериментальної груп.

Мета: виявити зміни в емоційній поведінці дітей, реакціях на соціальні ситуації, рівень конфліктності, вміння регулювати емоції.

Приклад запитань:

1. Чи були у дитини раніше труднощі у вираженні емоцій?
2. Як дитина реагує на конфліктну ситуацію в класі?
3. Чи змінився характер взаємодії дитини з однолітками після участі в програмі?
4. Чи зменшились прояви тривожності, імпульсивності або ізоляції?
5. Як ви оцінюєте вплив занять на загальний психоемоційний клімат у класі?

Узагальнені спостереження педагогів:

«Після 3-го заняття програми діти почали активніше обговорювати свої емоції.»

«Діти почали самі просити зробити “емоційну паузу” на уроці, коли втомлюються.»

«Двоє учнів, які раніше були дуже замкнутими, стали брати участь у колективних іграх.»

«Зменшилась кількість конфліктів, пов'язаних із гаджетами — діти стали більш критично ставитися до онлайн-ігор.»

2. Спостереження за поведінкою дітей у процесі занять

Формат: непряме включене спостереження під час всіх 6 модулів програми.

Фіксувалися такі параметри: вербальна активність; емоційна реактивність; поведінкова адаптивність; прояви емпатії; здатність до саморегуляції.

Приклади фрагментів спостережень:

Модуль 2:

«Під час техніки “дихаючий квадрат” дитина спочатку соромилася, але після третього циклу змогла спокійно повторювати з усіма. Зауважила: “Коли я дихаю — мені легше не кричати.”»

Модуль 3:

«У грі “Постав себе на моє місце” діти емоційно реагували на ситуації, коли персонаж був сумним або самотнім. Більшість спонтанно запропонували підтримку.»

Модуль 4:

«Діти обговорювали, як довго сидять у TikTok. Одна дитина сказала: “Я думаю, що від телефону я стаю злий”. Було багато згоди в групі.»

3. Висновки психолога за результатами спостереження

Відзначено зростання самоконтролю в поведінці в дітей із групи ризику.

Зменшення кількості імпульсивних реакцій після 4-го заняття.

Покращення емоційного словника (діти почали називати більше ніж 5–6 різних емоцій).

Підвищення інтересу до живої взаємодії, особливо в учасників із раніше виявленими ознаками цифрової перевтоми.

4. Приклади дитячих відповідей (усна рефлексія)

«Я зрозумів, що коли я злюсь, краще дихати, ніж кидатись.»

«Моя мама мене сварить, але я тепер знаю, що вона хвилюється.»

«Я не хочу сидіти цілий день в планшеті – краще вийти на двір.»

Бланки спостережень, шаблони фіксації інтерв'ю – у внутрішніх матеріалах дослідження.

Сертифікати, бланки оцінювання та супровідні документи до програми
«Я керую емоціями»

1. Зразок сертифіката учасника програми

Малоходачківська гімназія

Великобірківської селищної ради Тернопільської області

СЕРТИФІКАТ

про участь у програмі розвитку емоційного інтелекту

«Я керую емоціями»

Видано: _____

(ПІБ дитини)

в тому, що він / вона взяв(-ла) активну участь у 6-тижневій програмі психолого-педагогічної підтримки, спрямованій на розвиток емоційної самосвідомості, саморегуляції, емпатії та усвідомленого використання цифрових ресурсів.

Програма реалізовувалась у межах наукового дослідження з психології дитячого розвитку.

Дата: _____

Класний керівник: _____

Психолог / дослідник: _____

(підпис, прізвище, ініціали)

(МП школи)

Таблиця 3.1

Бланк оцінювання динаміки емоційної компетентності
(педагогом/психологом)

Прізвище дитини	Рівень розпізнавання емоцій	Здатність до саморегуляції	Прояв емпатії	Взаємодія з однолітками	Примітки
	низький / середній / високий	низький / середній / високий	+ / ± / –	активна / пасивна	

Бланк заповнюється двічі: до та після реалізації програми.
Оцінювання проводиться класним керівником або шкільним
психологом у координації з дослідником.

3. Форма листа-подяки вчителю / психологу за участь у дослідженні

ШАНОВНИЙ(А) _____!
(ПІБ педагога / психолога)

Адміністрація дослідження та автор магістерської роботи щиро
дякують Вам за сприяння у впровадженні програми психолого-
педагогічної підтримки «Я керую емоціями» в Малоходачківській гімназії.
Завдяки Вашій підтримці та професіоналізму вдалося створити комфортне
середовище для дітей, що дозволило їм навчитися керувати своїми
емоціями, взаємодіяти з ровесниками, долати цифрову перевтому та
емоційне напруження.

Бажаємо Вам нових досягнень, творчого натхнення та вдячних учнів!

З повагою, _____(ПІБ дослідника)
(автор магістерської роботи)

Дата: _____

Таблиця 3.2

4. Відвідування та участі у програмі

№	ПІБ дитини	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Загальна активність	Примітки
1		+	+	±	+	+	+	висока	активна участь
2		+	–	–	±	+	+	середня	пропустив M2 і M3

Позначки: + — активна участь; ± — часткова участь; – — відсутність

Усі бланки доступні у форматі Word або PDF для роздруку / зберігання в
архіві школи.