

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
з теми: **«Особливості розвитку емоційного інтелекту в
молодших школярів з інтелектуальними порушеннями»**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
денної форми здобуття вищої освіти
КОТОВИЧ Вікторія Олегівна

Керівник: Миронова С.П., доктор
педагогічних наук, професор

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	7
1.1.Поняття емоційного інтелекту та його компоненти.....	7
1.2.Динаміка розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів.....	14
1.3.Вплив порушень пізнавальної діяльності на розвиток емоційного інтелекту.....	34
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ.....	46
2.1.Методика дослідження розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	46
2.2.Результати дослідження розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.....	51
2.3.Методичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з порушенням інтелекту.....	67
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

У сучасному світі, що швидко змінюється та висуває високі вимоги до адаптивності особистості, емоційний інтелект набуває ключового значення для успішної соціалізації та психічного благополуччя. Він є основою для соціальної взаємодії, здатності розуміти та керувати власними емоціями та розуміти емоції інших людей. Особливо важливою є проблема розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, оскільки цей період є сензитивним для формування емоційно-вольової сфери та закладання фундаменту соціальних компетентностей.

Особливої уваги щодо цієї проблеми потребують діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями (далі - діти з ІІ). Оскільки психічні процеси є критично важливими для обробки емоційної інформації, порушення пізнавальної діяльності можуть суттєво ускладнювати формування та розвиток емоційного інтелекту. Часто діти з інтелектуальними порушеннями стикаються зі значними труднощами у розпізнаванні, вираженні та адекватному реагуванні на емоції, що, у свою чергу, ускладнює їхню інтеграцію в освітнє та соціальне середовище.

Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту були закладені в роботах П.Саловея та Дж.Майєра, які визначили його як здатність до обробки емоційної інформації; Д. Гоулмана, який популяризував концепцію в освітній та соціальній сферах, наголошуючи на її значущості для життєвого успіху [6; 18]. Проте, особливого значення набувають праці, присвячені онтогенезу емоційного інтелекту, зокрема, у молодшому шкільному віці [17]. Цей період, як підкреслюють вітчизняні дослідники Е.Носенко, М.Шпак, є критичним для формування емоційної саморегуляції та соціальних навичок [35; 60]. Наукові пошуки у сфері дитячої та спеціальної психології дозволяють розглядати емоційний інтелект не лише як набір здібностей, а і як інтегративну особистісну характеристику, що формується під впливом когнітивних, соціально-емоційних чинників [25].

Історично проблематика розвитку емоційного інтелекту дітей з ІІІ ґрунтується на працях Л.Виготського, який акцентував на тісному взаємозв'язку інтелекту та емоцій [51]. Подальші дослідження М.Матвєєвої, Н.Стадненко, О.Хохліної, В.Синьова та інших, підтвердили, що порушення пізнавальної діяльності суттєво впливають на здатність розуміти та керувати емоціями [3; 48; 50; 52]. Досліджено, що емоційний розвиток дітей з ІІІ є специфічним і проявляється у примітивності та полярності почуттів, неадекватних за силою емоційних реакціях [50]. Н.Стадненко та інші вказують на незрілість та недостатню диференційованість емоційної сфери, що ускладнює сприйняття тонких емоційних відтінків [52]. Отже, необхідність формування емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ набуває особливої актуальності для психолого-педагогічної науки.

Незважаючи на певний теоретичний доробок у дослідженні емоційної сфери дітей з ІІІ комплексне висвітлення емоційного інтелекту як інтегративної якості у молодших школярів з ІІІ є недостатньо висвітленим. Отже, вибір теми «Особливості розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями» обумовлений гострою практичною потребою сучасної спеціальної та інклюзивної освіти в розробці змісту спеціального корекційно-розвиткового впливу на компоненти емоційного інтелекту в учнів з ІІІ.

Мета – визначити особливості розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та умови його формування в освітньому середовищі.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект молодших школярів.

Предмет дослідження – особливості розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та умови його формування в освітньому середовищі.

Згідно з поставленою метою було визначено основні завдання дослідження:

1. Визначити поняття «емоційний інтелект» та проаналізувати його основні компоненти у контексті провідних зарубіжних та вітчизняних психологічних концепцій.

2. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості та динаміку розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.

3. Теоретично обґрунтувати вплив порушень пізнавальної діяльності на специфіку формування та структуру емоційного інтелекту.

4. Дібрати методики для емпіричного дослідження рівня та особливостей розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ.

5. Провести емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ, здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

6. Розробити умови формування емоційного інтелекту молодших школярів з ІІІ в освітньому середовищі.

Методи дослідження:

- теоретичні;
- емпіричні: бесіда; спостереження; методика М.Нгуена «Розуміння дітьми графічного зображення емоції»; завдання Н.Стадненко «Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків» та «Розуміння змісту оповідання з підтекстом» з «Експрес-методики вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку»
- методи математичної обробки даних.

Наукова новизна кваліфікаційної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та дослідженні впливу порушень пізнавальної діяльності на специфіку формування компонентів емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку з ІІІ, що доповнює концепції спеціальної психології та корекційної психопедагогіки.

Практичне значення полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані для удосконалення корекційно-розвиткового процесу в освітніх закладах, де навчаються діти з ІІІ. Визначені педагогічні

умови містять конкретні рекомендації вчителям, корекційним педагогам та батькам щодо цілеспрямованого формування та корекції компонентів емоційного інтелекту.

База дослідження: Кам'янська гімназія Слобідсько-Кульчієвецької сільської ради Кам'янець-Подільського району Хмельницької області; Кам'янець-Подільський ліцей № 16 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області; Кам'янець-Подільський ліцей №7 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. У дослідженні взяли участь 16 учнів з нормотиповим розвитком та з порушеннями інтелекту 2 та 3 класу.

Результати кваліфікаційної роботи були апробовані на звітній конференції студентів і магістрантів за підсумками науково-дослідної роботи за 2024-2025 н.р. Опубліковано тези на тему «Сутність емоційного інтелекту та його компонентів».

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів та загальних висновків, списку використаної літератури, що нараховує 61 джерел та додатків. Загальний обсяг роботи складає 88 сторінок, обсяг основного тексту – 76 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Поняття емоційного інтелекту та його компоненти

Поняття емоційний інтелект було введено в психологію в 1983 році Г.Гарднером і з того часу стало предметом активних досліджень [6]. Воно описує здатність людини усвідомлювати, розуміти і керувати своїми емоціями, а також співпереживати іншим людям. Емоційний інтелект доповнює традиційне розуміння інтелекту, яке фокусується на когнітивних здібностях. Разом вони створюють більш повну картину людських можливостей і дозволяють нам краще зрозуміти, як ми взаємодіємо зі світом.

Емоційний інтелект – поняття дуже молоде для науки й малодосліджене, науковці ще в пошуку його точного визначення і точнішої назви. Вчені активно досліджують це явище, намагаючись зрозуміти, чи можна поєднувати емоції та інтелект в одному терміні, і які саме характеристики особистості слід відносити до емоційного інтелекту. Для прикладу наведемо кілька визначень емоційного інтелекту, що зробили зарубіжні та вітчизняні дослідники:

- уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям (Х.Вайсбах і У.Дакс) [7];
- емоційно-інтелектуальна діяльність (Є.Ільїн) [25];
- особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду у формі наявних емоційних структур, що породжують емоційний простір відображення й емоційні репрезентації, які будуються в межах цього простору (М.Журавльова) [25];
- інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивного опрацювання емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії (М.Шпак) [20].

М.Шпак визначає емоційний інтелект як динамічну взаємодію афективної та когнітивної сфер особистості [61]. Ця взаємодія дозволяє людині усвідомлювати свої емоції, розуміти емоції інших, ефективно керувати ними та підпорядковувати їх своїм цілям. Завдяки емоційному інтелекту людина здатна до самопізнання, самореалізації та збагачення свого життєвого досвіду [18].

Згідно з П.Селовеєм та Дж.Меєром, емоційний інтелект – це набір практичних навичок, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з оточуючими, будувати міцні стосунки та досягати успіху в різних сферах життя [7]. Ці навички включають в себе вміння розпізнавати свої емоції, розуміти, що вони означають, і використовувати їх для досягнення своїх цілей [20].

У науковій літературі є багато синонімічних термінів для позначення явища «емоційний інтелект»: емоційна компетентність, емоційна грамотність, емоційна культура, емоційна зрілість, емоційна розумність, емоційне самоусвідомлення, емоційне мислення, емоційна обдарованість тощо [7; 15; 18; 42; 61].

Питання про те, як найточніше назвати здатність людини розуміти і керувати своїми емоціями, залишається відкритим. Крім загальноприйнятого терміна «емоційний інтелект», дослідники пропонують різноманітні альтернативи. Так, Е. Носенко пропонує термін «емоційна розумність», О.Власова – «емоційне самоусвідомлення», а К.Саарні – «емоційна компетентність» [16]. Кожен з цих термінів акцентує на різних аспектах цього складного феномену.

В Україні сутність та функції емоційного інтелекту досліджувала Е.Носенко [35]. Вчена зазначила, що емоційний інтелект не можна повністю охарактеризувати лише за допомогою тестів. На її думку, справжнім показником розвиненого емоційного інтелекту є задоволення життям, відчуття щастя та психічне здоров'я. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту свідомо обирає свою поведінку, прагнучи гармонії з оточенням.

Тому Е.Несенко пропонує використовувати термін «емоційна розумність», який краще відображає здатність людини адаптуватися до різних життєвих ситуацій і долати стреси [35].

Українська дослідниця М.Шпак підкреслює, що емоційний інтелект – це не статична характеристика, а динамічний процес, який розгортається в діяльності [61]. Особливо важливу роль у його розвитку відіграє спілкування та взаємодія з іншими людьми [61]. Отже, емоційний інтелект – це показник здатності до спілкування, уміння усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших людей; це взаємодія емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей особистості, спрямованих на розуміння власних емоцій і емоційних переживань інших людей, підпорядкування емоцій розуму, що сприяє самопізнанню й самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду [20].

Два американські професори - Дж.Мейєр та П.Селовей - включили в комплекс емоційного інтелекту такі складники:

- оцінку і вираження своїх емоційних явищ, невербальне сприйняття емоцій інших людей та емпатію;
- саморегуляцію й регуляцію емоційних явищ інших людей;
- використання емоційних явищ у гнучкому плануванні, творчому мисленні, перенесенні уваги та мотивації [18].

За теорією Р.Бар-Он - ізраїльського психолога і одного з провідних новаторів, теоретиків і дослідників концепції емоційного інтелекту, емоційний інтелект визначають як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях [7]. Учений виділив 5 субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

- саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація);
- комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність);

- власне адаптаційні здібності (уміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність);
- антистресовий потенціал (стійкість до стресу, самоконтроль);
- загальний настрій (оптимістичність) [7].

За Д.Гоулманом, емоційний інтелект, який він ще називає емоційною компетентністю, — це здатність розуміти й виражати особисті почуття (самосвідомість); знаходити спільну мову з іншими людьми (самоконтроль), висловлюватися зрозуміло і з емпатією до слухача (керування стосунками); позитивно й чутливо реагувати на нові ситуації (соціальна чутливість) [6].

Людей з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту науковець охарактеризував так:

- добре розуміють власні емоції, їх вплив на самопочуття, знають межі своїх можливостей, адекватно оцінюють свої сильні сторони, а отже, володіють почуттям власної гідності, тобто в них добре розвинена емоційна самосвідомість;
- добре керують власними емоціями, можуть не лише їх стримувати, а й виявляти відкритість, упевнені в собі та оптимістично налаштовані, тобто у них добре розвинений самоконтроль;
- з емпатією ставляться до емоцій інших людей, здатні співчувати їм, розрізняючи широкий діапазон емоційних сигналів, тобто в них добре розвинене соціальне розуміння, або чутливість;
- добре справляються з емоціями інших людей — уміють надихати, впливати, сприяти змінам, урегульовувати конфлікти, співпрацювати в команді, тобто в них добре розвинена здібність до керування взаєминами [6].

Своє бачення складових цілісного поняття «емоційний інтелект» Д.Гоулман подав розширивши та поглибивши уявлення про це явище такими поняттями, як емпатія, співчуття, самомотивація, саморегуляція та соціальні навички [6]. Він підкреслює, що емоційний інтелект – це не просто здатність

відчувати, а комплексний набір компетенцій, який дозволяє людям успішно взаємодіяти в різних сферах життя [6].

Д.Гоулман дає визначення, що самоусвідомлення — це здатність розпізнавати і розуміти власні емоції, а також усвідомлювати вплив своїх дій на оточуючих [6]. Це ключовий елемент розвитку емоційного інтелекту. Вчений визначав, що для того, щоб краще усвідомлювати свої емоції, необхідно навчитися їх помічати, розпізнавати і правильно називати [6]. Важливо також розуміти взаємозв'язок між емоціями та поведінкою.

Д.Гоулман виявив, що крім усвідомлення своїх емоцій, важливо вміти керувати і регулювати їх [17]. Саморегуляція не означає придушення або ігнорування емоцій, а передбачає вміння досягати емоційної рівноваги. Це означає, що ми можемо відчувати весь спектр емоцій, але при цьому маємо здатність управляти їхньою інтенсивністю та тривалістю. Вчений довів, що така здатність допомагає нам краще вирішувати конфлікти та складні ситуації, приймати більш зважені рішення, бути гнучкими та адаптуватися до змін [6].

Третім компонентом емоційного інтелекту Д.Гоулман називає здатність мотивувати себе до певної діяльності [6]. Самомотивація може бути як зовнішньою, наприклад, бажання отримати винагороду або уникнути покарання, так і внутрішньою, пов'язаною з інтересом до справи, бажанням саморозвитку або почуттям обов'язку. Саме внутрішня мотивація, як правило, є більш стійкою і ефективною, оскільки вона виникає з наших власних цінностей і переконань. Вчений вказує, що мотивація тісно пов'язана з іншими компонентами емоційного інтелекту [17]. Наприклад, самоусвідомлення допомагає нам зрозуміти свої власні мотиви і цілі, а саморегуляція – перебороти труднощі і продовжувати рухатися до мети .

У літературних джерелах визначено, що емпатія – це здатність розуміти почуття інших людей і реагувати на їхні почуття та стани [25]. Дж.Закі, професор Стенфордського університету й автор книжки «Сила доброти. Як за допомогою емпатії змінювати світ на краще», описує емпатію

як три компоненти: ідентифікація емоцій, які переживають інші; розуміння цих емоцій через призму свого досвіду; бажання поліпшити ситуацію через дію – допомога та підтримка [25].

Д.Гоулман зазначає, що емпатія тісно пов'язана з іншими компонентами емоційного інтелекту, такими як самоусвідомлення та соціальні навички [6]. Здатність розуміти свої власні емоції допомагає нам краще співпереживати іншим. А розвинені соціальні навички дозволяють ефективно виражати свою емпатію та будувати міцні стосунки з оточуючими. Вчений вважає емпатію своєрідним містком між нашим внутрішнім світом та світом інших людей, який дозволяє нам краще розуміти один одного і співпрацювати [6].

Д.Гоулман визначає, що соціальні навички – це здатність ефективно комунікувати та будувати міцні стосунки з людьми [6]. Це вміння не лише говорити, а й чути, розуміти невербальні сигнали та адаптувати свою поведінку до різноманітних соціальних контекстів. Вченими доведено, що розвинені соціальні навички допомагають нам вирішувати конфлікти мирним шляхом, будувати команди та лідирувати, а також досягати успіху в особистому та професійному житті [7].

На думку Д.Гоулмана, соціальні навички тісно пов'язані з іншими компонентами емоційного інтелекту, такими як самоусвідомлення, саморегуляція і мотивація [6]. Розуміння своїх емоцій і потреб допомагає нам ефективніше спілкуватися з іншими людьми. Вміння контролювати свої імпульси і адаптувати свою поведінку до різних ситуацій є ключовим для побудови міцних стосунків [26]. Вчений наголошує, що мотивація досягнення соціальних цілей, таких як встановлення дружніх зв'язків або побудова успішної кар'єри, підсилює наше бажання розвивати свої соціальні навички [4].

При узагальненні визначень і характеристик емоційного інтелекту вченими було сформовано висновок, що для особи з високим рівнем його розвитку характерні наступні здібності [6;16;19;25;35;61]:

- усвідомлення власних емоцій, яке є основною складовою емоційного інтелекту, оскільки здатність контролювати власні емоції починається з розуміння їх причин, джерел і інтенсивності. Це включає здатність розпізнавати свої емоції та їх наслідки, усвідомлювати зв'язок між емоціями і словами, розуміти складні почуття і емоційні переходи, а також їхній вплив на самопочуття і поведінку. Людина з чітким самоусвідомленням розуміє, чому виникають певні відчуття, визнає свої сильні й слабкі сторони, здатна аналізувати і вчитися на своєму досвіді, приймаючи себе такою, якою є.

- регулювання емоцій, що базується на самоусвідомленні емоцій і виражається в умінні заспокоїти себе для подолання тривожності, суму чи роздратування, а також у здатності управляти емоціями інших людей. Людина з високим рівнем саморегуляції зберігає спокій у стресових ситуаціях, є тактовною, обов'язковою, визнає свої помилки, усвідомлює відповідальність за досягнення мети та гнучко адаптується до змін.

- самомотивація до діяльності, або прагнення до самореалізації, що передбачає використання емоцій для досягнення мети. Здатність відкладати миттєве задоволення на користь важливіших віддалених цілей є критичною умовою досягнення успіху. Це дозволяє ефективно вирішувати складні завдання та долати труднощі. Людина з високим рівнем самомотивації добре працює в команді, не боїться невдач і готова ризикувати в обґрунтованих випадках.

- розпізнавання та розуміння емоцій інших людей і пов'язаних із ними потреб, що включає здатність точно оцінювати емоції на основі зовнішніх ознак і поведінки, а також виявляється через емпатію. Ця здатність дозволяє краще розуміти переживання інших, враховувати їх у спілкуванні й будувати доброзичливі стосунки. Людина, що володіє емпатією, уважно слухає, спостерігає за мімікою та жестами, проявляє повагу до інших, незалежно від їхнього соціального статусу та освіти, і є терплячою до недоліків оточуючих.

- підтримка позитивних взаємин з оточенням, що полягає в здатності формувати гармонійні стосунки з іншими людьми. Це включає вміння керувати своїми емоціями під час взаємодії, що сприяє популярності, визнанню лідерства та успіху в соціумі. Людина з цими соціальними навичками здатна йти на компроміси, ефективно передавати необхідну інформацію, вести переговори, дипломатично спілкуватися з важкими людьми, надихати і вести за собою інших, що робить її лідером.

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок, що емоційний інтелект є багатогранним поняттям, яке охоплює такі компоненти як самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Кожен з цих компонентів відіграє важливу роль у нашому житті, дозволяючи нам краще адаптуватися до змін та долати труднощі.

1.2. Динаміка розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів

Молодший шкільний вік є критичним періодом для розвитку емоційного інтелекту, оскільки саме в цей час закладаються фундаментальні основи соціальних компетенцій. Активізація соціальних взаємодій, необхідність долати комунікативні бар'єри та керувати власними емоціями, стимулює формування комплексу навичок, необхідних для успішної адаптації до соціуму.

Процес розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів характеризується поступовим оволодінням здатністю усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційний стан інших та ефективно керувати емоційними реакціями [13]. Така динаміка вимагає комплексного підходу, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти дослідження.

Важливим аспектом є розгляд емоційного інтелекту у контексті онтогенезу, оскільки цей процес дозволяє зрозуміти, як на ранніх етапах

розвитку взаємодія з оточенням та емоційні переживання формують здатність розвитку емоційного інтелекту [7].

Розвиток компонентів емоційного інтелекту – це складний і багатогранний процес, в якому всі компоненти взаємопов'язані та впливають один на одного [6]. Важко виділити один конкретний компонент, який розвивається "з початку", оскільки цей процес є індивідуальним і залежить від багатьох факторів, таких як особливості темпераменту, соціально-культурне середовище, рівень емоційної підтримки з боку близьких та освітніх установ. Проте можна стверджувати, що певні компоненти можуть проявлятися раніше за інші [7]. Наприклад, прояви самосвідомості часто розвиваються на ранніх етапах, оскільки діти вчаться розпізнавати свої базові емоції та відповідні реакції [16]. Водночас, розвиток емпатії та саморегуляції потребує більш складних соціальних взаємодій і накопичення досвіду в різних емоційних ситуаціях [7]. Згодом, коли інші компоненти емоційного інтелекту знаходять своє місце, розвивається здатність до ефективної соціалізації і мотивації, що дозволяє дитині взаємодіяти в складних соціальних контекстах, враховуючи як свої, так і чужі емоції [17].

Одним із ключових аспектів емоційного інтелекту є самосвідомість — здатність людини усвідомлювати свої емоції, розуміти їхні причини та вплив на власну поведінку [7]. Саме цей компонент є основою для подальшого розвитку інших складових емоційного інтелекту.

За С. Рубінштейном, самосвідомість є результатом розвитку свідомості та ускладнення взаємодії індивіда з оточенням [16].

Основними етапами розвитку самосвідомості С.Рубінштейн визначає наступні [16]:

- оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів у процесі виконання предметних дій – немовля;
- здатність до самостійного пересування, ходьба, мовлення зумовлюють зародження самосвідомості, нову систему відносин з оточуючими – дошкільник;

– здатність самостійно ставити цілі, задачі, визначати напрям своєї діяльності, усвідомлення себе як особистості – підліток.

Положення теорії розвитку самосвідомості С.Рубінштейна конкретизуються у численних психологічних дослідженнях дитячої психології (М.Боришевський, Л.Подольак, С.Тищенко, П.Чамата та ін.) [7;16;17;21;25,35;61].

Процес розвитку самосвідомості має безперервний характер, зберігаючи стадійність та наступність на різних онтогенетичних етапах. Це дозволяє розглядати його як поступовий психічний процес, що розгортається в часі й супроводжується формуванням дедалі складніших форм самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе та саморегуляції [7]. Окрім того, разом з інтеграцією різних аспектів самосвідомості в онтогенезі, можна спостерігати й важливу тенденцію до їх диференціації. Якщо на ранніх етапах розвитку самосвідомість є більш цілісною і непорушною, то згодом кожен з її аспектів набуває виразніших характеристик і функціональних особливостей, що створює передумови для їх відносної автономії [10].

З перших днів життя дитина входить у світ соціальних відносин, і ставлення дорослих до неї відзначається особистісним характером, що формує основу майбутньої особистості. Як підкреслюють вчені для розвитку дитини важливе не лише якісне піклування, а й ставлення до неї як до особистості ще до того, як вона сама почне усвідомлювати себе як індивіда [11]. Доброзичливе емоційне ставлення дорослого є ключовим фактором, який дитина вловлює вже у віці трьох місяців.

У позитивній атмосфері в малюка формується впевненість у світі та базове відчуття безпеки. Приблизно з місяця з'являється соціальна посмішка, а до трьох місяців — «комплекс пожвавлення», що є проявом комунікативної потреби [10].

Т.Дуткевич зазначає, що з шести місяців спілкування дитини з дорослими стає більш опосередкованим через предметні дії [11]. Дитина

реагує на успіхи задоволенням, а на невдачі — плачем і зниженням активності. У цей період зростає її чутливість до реакцій дорослих, формується вибіркоче ставлення до різних людей: близькі викликають ініціативність, знайомі — цікавість, а незнайомці після восьми місяців — страх [10].

Наприкінці першого року життя дитина починає диференціювати дорослих за їхніми діями: бабусі вона приносить улюблену іграшку для гри, а мамі — пляшечку для наповнення. Це свідчить про накопичення досвіду та формування стійких образів дорослих [10].

Також, у цей період з'являються перші прояви усвідомлення себе як окремої особистості, що виражається у впертості, бажанні самостійно виконувати дії та реагуванні на успіхи чи невдачі. Важливу роль у цьому процесі відіграє сприйняття дитиною свого відображення у дзеркалі. Спершу воно є для неї цікавим об'єктом, але з часом дитина починає пов'язувати свої рухи зі змінами у відображенні, а наприкінці першого року навіть намагається коригувати свій зовнішній вигляд [10]. Ці процеси закладають основи формування особистості, де активність дитини, емоційний зв'язок із дорослим і перші прояви самосвідомості відіграють провідну роль.

Формування самосвідомості, тобто усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, є ключовим досягненням раннього дитинства. За С.Рубінштейном, це рівень реальної самостійності, а Г.Костюк визначає його як етап «справжньої самостійності», що проявляється у виникненні особистісних бажань [13].

Важливими умовами для розвитку самосвідомості Т.Дуткевич фокусування психічних функцій на предметних діях та ситуативно-ділове спілкування з дорослим, який виступає партнером і прикладом для дитини [10]. Малюк вчиться діяти з предметами за їх функціональним призначенням і переносить ці навички на інші об'єкти (наприклад, дію ложкою на олівець чи лінійку).

Мовлення, як зазначає Г.Костюк, є важливим чинником самосвідомості [13]. Спершу дитина опановує зовнішнє мовлення, а потім – внутрішнє, що дозволяє їй будувати поведінку на основі самоінструкцій. Ім'я дитини на ранньому етапі стає важливим елементом ідентифікації та індивідуалізації, а займенники «я» і «ти» з'являються до кінця третього року життя [10].

Досвід дитини, набутий через спілкування з дорослим, закріплюється через емоційну реакцію на успіх чи невдачу. Схвалення дорослого стає основою для формування самооцінки, а здатність пов'язувати результат із власною діяльністю підвищує впевненість дитини [10].

Згодом мотив «Я сам» стає домінуючим. Дитина прагне діяти самостійно, ставлячи перед собою нові цілі й наполегливо їх досягаючи [10]. Дорослий, підтримуючи ці зусилля, допомагає дитині освоїти основи планування, контролю та оцінки своїх дій. Таким чином, через спільну діяльність із дорослим дитина переходить до усвідомлення себе як суб'єкта: «Я їстиму. Я гратимусь».

Т.Дуткевич зазначає що, у дошкільному віці відбувається диференціація самосвідомості на два аспекти: самопізнання та самоствавлення [10]. Образ «Я» включає уявлення про зовнішні, особистісні та статеві характеристики, а також їх часову динаміку. Л.Виготський зазначав, що у віці близько семи років дитина відкриває для себе власні переживання, що є важливим етапом у розвитку особистості [11]. Це формує такі якості, як впевненість у собі, тривожність чи задоволеність собою.

Таким чином, дошкільний вік є важливим етапом у розвитку самосвідомості, що включає самопізнання, самооцінку та уявлення про себе у часі й соціальному контексті.

У педагогічному словнику зазначено, що самосвідомість молодшого школяра формується через уявлення про оцінки з боку вчителя, однолітків, батьків та інших значущих дорослих [43].

О.Скрипченко підкреслює, що з віком молодші школярі стають більш самокритичними, змінюючи співвідношення між позитивною і негативною

самооцінкою [11]. Г.Карпова визначає, що у молодшому шкільному віці зароджуються елементи самооцінки та наслідування взірців [13].

З.Карпенко вважає, що у молодших школярів фізичні та психічні стани, дії й вчинки відображаються в узагальнених уявленнях, що є основою для подальшого розвитку самосвідомості [11]. Поступово уявлення дитини про свої якості та якості інших людей стають точнішими, що сприяє ускладненню її «Я-образу» [21].

Самосвідомість, як підкреслює О.Скрипченко, формується під впливом середовища і на основі засвоєння норм та правил поведінки. Спочатку дитина оцінює інших, а згодом вчиться аналізувати власні дії, трансформуючи зовнішні оцінки у самооцінку [13].

Т.Дутченко зазначає, що розвиток самосвідомості відбувається через синтез уяви, комунікативної взаємодії та виконання різних видів діяльності [13]. Важливими чинниками є мова, мотивація, сім'я, педагогічний вплив, духовний розвиток та рефлексія [22].

Формування свідомості як основи самосвідомості вимагає систематичної уваги з перших років навчання. За підтримки школи, сім'ї та соціуму дитина поступово опановує поняття, судження та висновки, що допомагають усвідомити власні бажання, інтереси, мотиви та дії [22]. Розвинена самосвідомість дозволяє дитині аналізувати свій досвід, регулювати поведінку та будувати стійкий «Я-образ».

Самосвідомість і емпатія як ключові складники емоційного інтелекту взаємопов'язані та розвиваються у процесі онтогенезу. Якщо самосвідомість забезпечує здатність розуміти свої емоції, мотиви та вчинки, то емпатія дозволяє усвідомлювати й співпереживати емоційний стан інших людей. Саме розвиток самосвідомості створює основу для формування емпатії, адже розуміння себе є передумовою для розуміння іншого [6].

Далі розглянемо, як відбувається розвиток емпатії в різні вікові періоди – від немовлячого віку до молодшого шкільного віку.

Емпатія починає формуватися ще в ранньому дитинстві, коли дитина лише починає взаємодіяти зі світом навколо себе [17]. Уже в тримісячному віці малюк, «висловлюючи» свої потреби в присутності батьків і реагуючи на зовнішні стимули, засвоює базові навички соціальної взаємодії. З часом ця здатність удосконалюється: у процесі спілкування з батьками дитина вчиться інтерпретувати невербальні сигнали, висловлювати свої емоції та поступово розвиває мовленнєві навички [16].

Розвиток емпатії в онтогенезі вивчали такі науковці, як М.Гоффман, Л.Колберг, Ж.Піаже, та інші [42]. М.Гоффман, відомий дослідник у галузі розвитку емпатії, розглядав цей процес як поетапний і динамічний. На його думку, здатність до емпатії починає формуватися вже в перші місяці життя дитини та проходить кілька важливих стадій [42]:

1. Глобальна емпатія (перший рік життя). На початковому етапі немовля ще не може чітко розрізнити власні емоції та переживання інших людей. У відповідь на плач іншої дитини або страждання дорослого, малюк може почати плакати або демонструвати занепокоєння, ніби сам відчуває ті ж самі емоції. М.Гоффман вважав таку реакцію природженою та інстинктивною [42].

2. Емпатія на рівні егоцентризму (другий рік життя). На цьому етапі дитина починає усвідомлювати, що інші люди можуть відчувати емоції, відмінні від її власних, однак вона все ще сприймає їх через призму свого особистого досвіду. Наприклад, якщо хтось поруч виглядає засмученим, дитина може спробувати заспокоїти його, запропонувавши свою улюблену іграшку, оскільки цей предмет асоціюється у неї з відчуттям безпеки та комфорту [42].

М.Гоффман наголошував, що якість емоційної взаємодії між дитиною та батьками відіграє вирішальну роль у розвитку емпатії [11]. Важливо, щоб дорослі не лише чутливо реагували на емоційні потреби дитини, а й демонстрували емпатичну поведінку на власному прикладі, адже діти часто переймають соціальні навички через спостереження та наслідування. На

думку Гоффмана, ці ранні етапи є основою для подальшого розвитку емпатії, яка з віком стає більш усвідомленою, складною та диференційованою [42].

У контексті дошкільного віку М.Гоффман виокремив кілька важливих аспектів, що характеризують розвиток емпатії та її прояви у дітей [11].

На етапі емпатії, що базується на розумінні емоцій (3–5 років), дитина починає усвідомлювати, що емоції інших людей можуть відрізнятися від її власних [18]. Дошкільники вже здатні розуміти, що почуття інших людей є реакцією на певні події чи обставини, навіть якщо вони самі не перебувають у подібній ситуації. Це розуміння дозволяє дітям більш свідомо реагувати на емоційний стан оточення.

Важливим етапом у цьому віці є зменшення егоцентризму. Діти поступово починають виходити за межі егоцентричного сприйняття світу. Вони усвідомлюють, що емоційні переживання інших можуть бути відмінними від їхніх власних, і вчаться сприймати емоційний стан інших людей не лише через свою призму, а й у контексті конкретних ситуацій [18].

На наступному етапі формується розуміння причин емоційних станів. Дошкільники вчаться визначати, що саме стало причиною певних емоцій у іншої людини — чи то радість, чи то смуток. Це дозволяє дітям проявляти цілеспрямовану емпатичну поведінку, наприклад, підходити до друга, який засмучений, і намагатися його втішити [13].

Одним із ключових проявів емпатії в дошкільному віці є просоціальна поведінка. За М.Гоффманом, дошкільники демонструють здатність допомагати, підтримувати та заспокоювати інших [11]. Ця поведінка може мати як інстинктивний характер, так і бути результатом соціального навчання, коли діти наслідують моделі поведінки дорослих або ровесників.

Особливу увагу М.Гоффман приділяв ролі соціального середовища у розвитку емпатії [18]. Дорослі, які демонструють емпатію через свої дії та висловлювання, створюють для дитини позитивний приклад, який вона намагається наслідувати. Взаємодія з батьками, вихователями та однолітками є важливою умовою для розвитку емоційної чутливості та співпереживання.

Ще одним важливим аспектом М.Гоффман роль морального виховання [42]. У дошкільному віці діти починають пов'язувати свої емоції з моральними принципами. Вони вчаться розрізняти справедливе та несправедливе ставлення, що значною мірою сприяє формуванню емпатичної реакції на чужий емоційний стан [18].

Таким чином, М.Гоффман підкреслював, що дошкільний вік є критичним етапом для розвитку емпатії [42]. У цей період діти не лише вчаться розпізнавати й інтерпретувати емоції інших людей, а й активно реагувати на них за допомогою просоціальної та емпатичної поведінки.

Розвиток емпатії в молодшому шкільному віці є важливим аспектом соціально-емоційного розвитку дитини, який характеризується значними змінами в усвідомленні власних і чужих емоцій, а також здатності до просоціальної поведінки. На цьому етапі діти починають розуміти, що емоції інших можуть відрізнятися від їхніх власних і що ці емоції часто мають конкретні причини [18].

У молодшому шкільному віці діти ще активно формують свої соціальні навички, тому емпатія виявляється через прагнення допомогти, підтримати інших і виразити співчуття [22]. Вони також починають усвідомлювати емоційні потреби інших людей і вчаться реагувати на них відповідно.

М.Гоффман визначав цей період як час для розвитку більш складних форм емпатії, де дитина вже здатна не лише реагувати на емоції інших, а й робити це свідомо [42]. Вони починають інтерпретувати емоційний стан інших через практичні дії, наприклад, намагаються допомогти другові, який засмучений, або втішають того, хто переживає труднощі.

Ж.Піаже підкреслював, що в цьому віці діти переходять від егоцентричного сприйняття до більш соціоцентричного [18]. Це означає, що вони починають враховувати перспективу іншої людини, що є важливим кроком для розвитку емпатії [11]. Вони вже не тільки переживають емоції інших, а й можуть пояснювати причини цих емоцій, що дозволяє їм краще розуміти та підтримувати оточуючих.

Л.Колберг говорив про моральний розвиток дітей в цей період, зазначаючи, що вони починають діяти не лише з власних інстинктів, а й на основі розуміння моральних норм і правил [18]. У цьому контексті, емпатія стає пов'язана з бажанням допомогти тому, хто потрапив у складну ситуацію, і відповідати соціальним очікуванням.

Діти цього віку активно вчаться через соціальні взаємодії — як з ровесниками, так і з дорослими. Взаємодія з батьками та вчителями, які демонструють емоційну чутливість та підтримку, є критично важливими для формування у дітей правильних моделей емпатії та просоціальної поведінки [22].

Загалом, розвиток емпатії в молодшому шкільному віці є багатограним процесом, що включає здатність до усвідомленого розуміння емоцій інших, розвитку просоціальної поведінки, а також до моральної оцінки ситуацій [16]. На цьому етапі діти розвивають важливі навички для співіснування в суспільстві, такі як допомога, співчуття і турбота про інших.

Емоційний інтелект є інтеграцією кількох ключових навичок: усвідомлення власних емоцій, розпізнавання емоцій інших людей, регулювання своїх емоцій і ефективного використання емоцій для досягнення цілей [6]. На етапі розвитку емоційного інтелекту в дітей важливу роль відіграє перехід від розвитку емпатії до розвитку саморегуляції, оскільки без здатності до самоконтролю емоцій важко зберігати здорові соціальні взаємини і реагувати на емоції інших адекватно [10].

Розвиток саморегуляції в немовлячому віці та в ранньому дитинстві є важливою темою, яку вивчали різні дослідники, серед яких можна виділити С.Деннеман, Р.Лазаруса, М.Монтессорі та Дж.Боулбі [22;30]. Кожен із цих учених запропонував власні підходи до розуміння процесів саморегуляції у ранньому дитячому віці.

Д.Боулбі, зокрема, акцентував увагу на значенні емоційних зв'язків між немовлятами та їхніми основними опікунами [7]. Він вважав, що розвиток саморегуляції починається з формування надійної прив'язаності [22]. Коли

дитина відчуває безпеку через присутність матері або іншого значущого дорослого, вона поступово навчається регулювати свої емоційні реакції. Д.Боулбі підкреслював, що на початкових етапах немовлята не можуть самотійно заспокоювати себе, але через взаємодію з опікунами вони розвивають здатність керувати своїми емоціями [22].

С.Деннеман зазначала, що в перші місяці життя діти не мають повної здатності до саморегуляції. Однак поступово вони починають проявляти перші форми самоконтролю, зокрема завдяки взаємодії з батьками та іншими близькими людьми. В процесі розвитку діти набувають здатності до самозаспокоєння та емоційної регуляції [30].

М.Монтессорі також звертала увагу на важливість саморегуляції в ранньому віці, підкреслюючи здатність дітей контролювати свої імпульси [30]. Вона вважала, що створення спеціального середовища для дітей, яке сприяє розвитку самостійності, дисципліни та контролю над емоціями, є важливим для розвитку саморегуляції. Через структурування і повторення дій діти вчаться керувати своїми емоціями [13].

Р.Лазарус у своїй теорії стресу і емоцій також досліджував розвиток саморегуляції в немовлячому віці [30]. Він акцентував увагу на тому, як немовлята реагують на стрес і як вони вчаться регулювати свої емоційні реакції на різноманітні стресори. Р.Лазарус підкреслював, що важливим аспектом розвитку саморегуляції є здатність дітей розпізнавати свої емоції і шукати способи їх зниження або контролю [22].

Розвиток саморегуляції в ранньому дитинстві включає взаємодію з важливими дорослими, формування емоційної регуляції, здатність до самозаспокоєння та розпізнавання емоцій. Дослідники підкреслюють, що саме в ранньому віці закладаються основи саморегуляції, що згодом визначає емоційний та соціальний розвиток дитини [30].

Розвиток саморегуляції в дошкільному віці досліджували різні вчені. Серед них швейцарський психолог Ж.Піаже, який поділив на етапи формування саморегуляції в дошкільному віці [22].

1. Ранній дошкільний вік (3–4 роки). На цьому етапі діти починають формувати перші елементи саморегуляції, що проявляються в основному через зовнішній контроль з боку дорослих. Діти ще не можуть самостійно управляти своїми імпульсами, тому велика роль у регуляції їх поведінки належить батькам та вихователям. Вони можуть почати усвідомлювати правила поведінки, однак здатність до самоконтролю ще знаходиться на примітивному рівні [22]. Наприклад, діти можуть розуміти, що певна поведінка є непринятною чи недопустимою, але без допомоги дорослих їм важко зупинити себе в момент імпульсивної реакції.

2. Середній дошкільний вік (4–5 років). У цей період діти поступово починають розвивати здатність до самоорганізації і самоконтролю. Вони вже можуть деякою мірою регулювати свої емоції, однак це все ще не є автоматизованим процесом. Зазначається розвиток здатності до збереження уваги на конкретних завданнях, хоча це часто супроводжується значними труднощами. Саморегуляція в цьому віці стає більш свідомою: дитина може почати планувати свої дії та використовувати прості стратегії для управління емоціями, наприклад, заспокоїтися, коли вона розлючена або нервова [22].

3. Старший дошкільний вік (5–6 років). На цьому етапі діти набувають більш зрілих форм саморегуляції. Вони здатні до більш складних форм контролю над своїми емоціями та поведінкою, а також до довгострокового планування своїх дій. Діти можуть ставити перед собою короткострокові та довгострокові цілі, розуміти наслідки своїх вчинків і активно використовувати стратегії саморегуляції для досягнення цих цілей. Вони вчаться розпізнавати свої емоції, виражати їх у соціально прийнятний спосіб, а також управляти своєю поведінкою в групових ситуаціях. Самоконтроль в цьому віці стає більш автономним, а роль дорослих у регуляції поведінки зменшується [22].

Таким чином, етапи розвитку саморегуляції в дошкільному віці відображають поступове вдосконалення здатності дітей контролювати свої емоції та поведінку, що є важливою передумовою для їх успішної соціалізації

і навчання в майбутньому. Кожен етап супроводжується як природним розвитком, так і активною підтримкою з боку дорослих, що допомагає дитині формувати внутрішні стратегії самоконтролю [22].

Розвиток саморегуляції в молодшому шкільному віці є важливим аспектом психологічного та соціального розвитку дитини, оскільки цей період пов'язаний із переходом до більш складної форми навчання та взаємодії з оточенням [30]. Саморегуляція в молодшому шкільному віці охоплює здатність дитини до контролю своїх емоцій, поведінки, уваги та когнітивних процесів, що є основою для успішної адаптації до шкільного навчання та соціальних вимог [13].

За Ж.Піаже, здатність до саморегуляції починає формуватися вже в період дошкільного віку, але на початку молодшого шкільного віку ця здатність значно вдосконалюється завдяки розвитку логічного мислення, що дозволяє дітям планувати свої дії і контролювати свої імпульсні реакції. Ж.Піаже вважав, що вік 7–8 років є періодом переходу від етапу конкретних операцій до більш складних форм мислення, що сприяє розвитку саморегуляції [30].

Л.Виготський зазначав, що саморегуляція формується в процесі взаємодії з іншими людьми, зокрема через допомогу дорослих і однолітків. Виготський наголошував, що в молодшому шкільному віці діти здатні більше використовувати внутрішні психологічні механізми самоконтролю, які раніше були зовнішніми (за допомогою батьків або вчителів) [13]. Важливим елементом цього процесу є внутрішня мовлення, яке допомагає дитині планувати і контролювати свої дії.

Е.Лукас зазначала, що в молодшому шкільному віці діти стають здатними до більш тонкого контролю своїх емоцій, що дозволяє їм не тільки ефективно взаємодіяти з іншими, але й успішно навчатися, виконуючи завдання з тривалою увагою та концентрованістю [30].

У період від 6–8 років діти здобувають перші навички саморегуляції, пов'язані з контролем за увагою та поведінкою. Вони можуть виконувати

прості завдання, не відволікаючись, однак часто потребують зовнішніх вказівок і підказок від дорослих [11]. Самоконтроль на цьому етапі в основному проявляється через здатність слідувати інструкціям, утримувати себе від імпульсивних реакцій та планувати свої дії з урахуванням заданих правил.

У період 9–10 років саморегуляція стає більш свідомою і стійкою. Діти здатні краще концентрувати увагу на навчальних завданнях, планувати свої дії та здійснювати контроль над емоціями, особливо в стресових ситуаціях, таких як написання контрольних робіт або вирішення складних задач [13]. Вони можуть застосовувати внутрішні стратегії саморегуляції, такі як позитивне мислення чи самопідтримка для зниження стресу.

На основі теоретичних досліджень вчених можна зробити висновок, що в молодшому шкільному віці діти здатні до більш свідомого та автономного контролю своїх емоцій, уваги та поведінки, що є основою для успішної адаптації до шкільного середовища та подальшого розвитку саморегуляції в підлітковому віці [11;22;30].

Саморегуляція дозволяє особистості ефективно керувати своїми емоціями, що забезпечує психологічну стійкість і витривалість. Проте для досягнення значних результатів необхідна ще одна важлива складова — мотивація, яка надає енергію для руху вперед. Мотивація – це психофізіологічний процес, який під дією зовнішніх та внутрішніх факторів, стимулює людей займатися тією чи іншою діяльністю [39].

Дослідження мотивації в ранньому віці мають важливе значення для розуміння фундаментальних механізмів розвитку особистості та поведінки дитини. Ж.Піаже одним із перших детально вивчив когнітивний розвиток дітей і показав, що мотивація до пізнання світу є природженою [26].

Л.Виготський підкреслював важливість соціальної взаємодії у розвитку мотивації. Він стверджував, що мотивація дитини формується через спілкування з дорослими та однолітками, а зона найближчого розвитку є

простором, де мотивація до навчання та розвитку досягає свого піку завдяки підтримці з боку більш компетентного партнера [39].

Е.Еріксон у своїй теорії психосоціального розвитку виділив перші дві стадії — довіра проти недовіри (0–1 рік) та автономія проти сорому та сумніву (1–3 роки). На цих етапах мотивація дитини пов'язана з базовим відчуттям безпеки, самостійності та здатністю контролювати своє оточення [39]. Позитивний досвід на цих стадіях стимулює дитину до подальшого дослідження світу.

Д.Боулбі та М.Ейнсворт у своїй теорії прив'язаності показали, що емоційна безпека та надійна прив'язаність до значущого дорослого є важливими чинниками мотивації до взаємодії, дослідження світу та розвитку самостійності [22].

Також, Е.Десі і Р.Раян, автори теорії самодетермінації, підкреслювали, що вже в ранньому дитинстві ключові потреби — автономія, компетентність і взаємозв'язок — відіграють центральну роль у формуванні мотивації дитини до навчання та соціальної взаємодії [22].

Отже, мотивація в немовлячому віці та в ранньому дитинстві формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, а дослідження згаданих науковців створили міцний теоретичний фундамент для подальшого вивчення цієї теми.

Дошкільний вік є критичним періодом для формування основних мотивів діяльності дитини, таких як пізнавальна, ігрова та соціальна мотивація [7]. Л.Виготський підкреслював, що у цьому віці провідною діяльністю є гра, яка стає головним джерелом мотивації [13]. Саме через сюжетно-рольову гру діти опановують соціальні ролі, розвивають уяву та вчаться керувати своєю поведінкою. Л.Виготський також наголошував на важливості зони найближчого розвитку, де мотивація стимулюється підтримкою дорослих [10].

Ж.Піаже стверджував, що дошкільники демонструють інтенсивну пізнавальну мотивацію, яка проявляється у їхньому прагненні ставити

численні запитання і досліджувати навколишній світ [22]. Діти в цьому віці активно використовують гру для вивчення причинно-наслідкових зв'язків і розвивають внутрішню мотивацію до навчання через успіхи та відкриття.

Е.Еріксон, у своїй теорії психосоціального розвитку, розглядав дошкільний вік як стадію ініціативності проти почуття провини [22]. У цей період діти прагнуть проявляти ініціативу, самостійність та активно досліджують нові види діяльності. Підтримка дорослих у цей час критично важлива, оскільки надмірна критика може призвести до втрати мотивації та почуття провини [8].

Е.Десі і Р.Раян (теорія самодетермінації) підкреслювали, що у дошкільному віці критично важливими для підтримки мотивації є три базові потреби: автономія, компетентність і соціальна взаємодія [39]. Вони стверджували, що діти мотивовані тоді, коли відчують контроль над своїми діями, компетентність у виконанні завдань та емоційну підтримку від дорослих [26].

Таким чином, мотивація в дошкільному віці формується на перетині ігрової діяльності, соціальної взаємодії та пізнавальної активності. Створення сприятливого середовища, підтримка ініціативи та задоволення базових психологічних потреб є ключовими умовами для розвитку стійкої мотивації у дітей цього віку.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку навчальної мотивації, оскільки дитина вперше систематично стикається з вимогами навчальної діяльності [13]. Л.Виготський наголошував, що навчальна діяльність у цьому віці стає провідною, а мотивація формується під впливом соціального середовища, особливо вчителя та однолітків. Він підкреслював роль зони найближчого розвитку, де дорослі створюють умови для підтримки інтересу дитини до навчання [7].

Ж.Піаже розглядав цей вік як етап конкретних операцій, коли діти починають логічно мислити і мотивуються досягненнями в навчанні.

Пізнавальна мотивація посилюється завдяки успішному виконанню завдань і розумінню власних досягнень [27].

Е.Еріксон у своїй теорії психосоціального розвитку описав цей період як стадію працьовитість проти неповноцінності. Успіхи у навчанні підвищують почуття компетентності та впевненості, тоді як невдачі можуть призводити до втрати мотивації та формування комплексу неповноцінності [22].

Д.Аткісон і Д.МакКлелланд вивчали мотивацію до досягнень і визначили, що в молодшому шкільному віці формується прагнення досягти успіху та уникати невдач [22]. Позитивне підкріплення та визнання з боку дорослих відіграють ключову роль у підтримці цього типу мотивації [17].

Е.Десі і Р.Раян підкреслювали важливість внутрішньої мотивації, яка виникає тоді, коли задовольняються базові психологічні потреби: компетентність, автономія та соціальна взаємодія [22]. У молодшому шкільному віці діти особливо чутливі до похвали та позитивного зворотного зв'язку, що підсилює їхню мотивацію до навчання.

Таким чином, мотивація в молодшому шкільному віці формується під впливом соціальних, когнітивних та емоційних чинників. Підтримка позитивного ставлення до навчання, створення умов для досягнення успіху та визнання досягнень дитини є ключовими для розвитку стійкої навчальної мотивації.

Мотивація є ключовим рушієм діяльності та розвитку особистості, однак для досягнення соціальних та емоційних цілей необхідною є здатність до ефективної соціалізації. Саме соціалізація дозволяє дитині не лише реалізувати свої мотиви у взаємодії з іншими, а й глибше розуміти емоції, потреби та реакції соціального середовища.

Соціалізація, як компонент емоційного інтелекту, відбувається протягом життя людини, починаючи від дитинства і триваючи протягом усього життя. У психології соціалізація розглядається як один з ключових процесів, що впливає на формування особистості та її поведінку [49]. Цей

процес допомагає людині розуміти саму себе, розвивати свої здібності та ролі у суспільстві.

Соціалізація в немовлячому та ранньому дитинстві є важливим етапом розвитку особистості, який закладає основи для майбутніх міжособистісних відносин. Д.Боулбі та М.Ейнсворт є одними з основних дослідників, які вивчали соціалізацію в цей період через призму теорії прив'язаності. Вони показали, що здорова емоційна прив'язаність до основного опікуна є критично важливою для розвитку довіри до інших людей, соціальних навичок та емоційної регуляції у дітей. Д.Боулбі стверджував, що прив'язаність до значущої особи формує основу для соціальних взаємодій і відчуття безпеки, що дозволяє дітям досліджувати навколишній світ [17].

Л.Виготський також акцентував увагу на соціалізації в ранньому віці, підкреслюючи, що соціальні взаємодії з дорослими є основою для розвитку когнітивних і соціальних навичок [10]. Він вважав, що дитина набуває знань та соціальних норм через спільну діяльність, зокрема через соціокультурну взаємодію. У цьому контексті Виготський виділяв важливість зони найближчого розвитку, де навчання і соціалізація відбуваються за допомогою підтримки дорослого [10].

Е.Еріксон, в свою чергу, описував ранній дитячий розвиток через стадію довіри проти недовіри, коли соціалізація через позитивний досвід взаємодії з опікунами є ключовою для формування основ довіри до світу та інших людей [16]. Цей етап є фундаментальним для розвитку соціальних навичок, а наявність або відсутність позитивних соціальних зв'язків може значно вплинути на подальший розвиток дитини [30].

Ж.Піаже, хоча й більше фокусувався на когнітивному розвитку, також визнавав, що соціалізація на ранніх етапах життя має вплив на формування основних когнітивних структур [14]. Взаємодія з однолітками і дорослими в процесі гри та навчання допомагає дитині розвивати базові соціальні навички, такі як розуміння соціальних ролей і норм.

Таким чином, соціалізація в немовлячому та ранньому дитинстві є процесом, що формується через взаємодію з опікунами та соціальне середовище. Вивчення цієї теми стало основою для подальших досліджень соціальної поведінки та емоційного розвитку в ранньому дитинстві [14].

Соціалізація в дошкільному віці є важливим етапом розвитку особистості, оскільки діти починають активно взаємодіяти з однолітками та дорослими, що сприяє формуванню соціальних навичок і поведінкових моделей [5]. Одним із основних вчених, що вивчав соціалізацію в цьому віці, є Л.Виготський [10]. Він підкреслював важливість соціального середовища для розвитку дитини, зазначаючи, що соціальна взаємодія є основою для когнітивного та емоційного розвитку. Л.Виготський вважав, що діти навчаються через спільну діяльність з дорослими та однолітками, через зону найближчого розвитку, де діти отримують підтримку від більш досвідчених партнерів[8].

Е.Еріксон також приділяв увагу соціалізації в дошкільному віці, виділяючи стадію розвитку ініціативи проти почуття провини. У цей період діти прагнуть діяти самостійно, ініціювати різні види діяльності та взаємодіяти з іншими людьми [14]. Позитивний досвід соціалізації стимулює розвиток впевненості та здатності до соціальної взаємодії, в той час як невдачі або надмірна критика можуть призвести до почуття сорому та сумніву в своїх можливостях [26].

Ж.Піаже також вивчав соціалізацію в цьому віці, особливо в контексті розвитку моральних та когнітивних норм [13]. Він стверджував, що дошкільники починають розуміти соціальні правила і норми через взаємодію з однолітками і дорослими. Ж.Піаже також вважав, що діти на цьому етапі починають формувати свої уявлення про справедливість, взаємодіючи з іншими дітьми в групі, що стимулює розвиток моральних і соціальних норм [14].

Е.Десі і Р.Раян підкреслювали важливість задоволення базових психологічних потреб дитини в соціалізації: автономії, компетентності та

взаємозв'язку [14]. У дошкільному віці ці потреби активно взаємодіють між собою і сприяють розвитку внутрішньої мотивації до взаємодії з іншими людьми та засвоєння соціальних норм і правил [7].

Таким чином, соціалізація в дошкільному віці є багатограним процесом, який базується на взаємодії з дорослими та однолітками, і має велике значення для розвитку соціальних і емоційних навичок, що визначають подальше функціонування дитини в соціальному середовищі [5; 22;39].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку соціальних навичок, оскільки діти починають активно вступати в міжособистісні стосунки з однолітками, вчителями та іншими членами суспільства [14]. Соціалізація в цьому віці має велике значення для подальшого формування моральних, емоційних та когнітивних структур особистості [7]. Л.Виготський підкреслював важливість соціальних взаємодій для розвитку когнітивних та емоційних аспектів особистості [13]. Він вважав, що навчання і соціалізація дітей у цьому віці відбувається через соціокультурну взаємодію, де діти, спілкуючись з дорослими та однолітками, засвоюють соціальні ролі та правила. Л.Виготський стверджував, що через підтримку вчителя та однолітків діти отримують можливість розвиватися в рамках зони найближчого розвитку, що допомагає їм соціалізуватися та адаптуватися до нових умов [7].

Е.Еріксон в рамках своєї теорії психосоціального розвитку розглядав цей період як етап працьовитості проти неповноцінності, під час якого соціалізація пов'язана з формуванням відчуття компетентності [14]. Діти в цей час прагнуть досягати успіху в навчанні та спільній діяльності, і їхня соціалізація частково залежить від того, наскільки підтримуються їхні досягнення в соціальній сфері. Негативні соціальні взаємодії, що супроводжуються критикуванням або відсутністю визнання, можуть призвести до розвитку відчуття неповноцінності, що негативно впливає на соціальну адаптацію дитини [16].

М.Селігман та його теорія позитивної психології також звертав увагу на важливість емоційної підтримки та розвитку соціальних навичок. Він вважав, що соціалізація в молодшому шкільному віці сприяє формуванню емоційної стійкості та позитивного сприйняття себе в соціальному середовищі [27]. Це забезпечує подальшу адаптацію дитини до соціуму, підвищує її соціальну компетентність і сприяє розвитку оптимістичних установок щодо взаємодії з іншими.

Таким чином, соціалізація в молодшому шкільному віці є складним і багатогранним процесом, що включає розвиток соціальних норм, моральних принципів, емоційної стійкості та соціальної компетентності через взаємодію з однолітками, дорослими та соціальним середовищем загалом.

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок, що динаміка розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі дітей молодшого шкільного віку відбувається через активну інтеграцію емоційних, когнітивних та соціальних аспектів. Формування емоційної свідомості, регуляції, емпатії та соціальних навичок дозволяє дітям краще адаптуватися до соціальних ситуацій, а також позитивно впливає на їхнє навчання та взаємодію з оточенням. Сприяння цьому процесу через підтримку з боку дорослих, включаючи вчителів та батьків, є ваговою умовою гармонійного розвитку емоційного інтелекту у дітей.

1.3.Вплив порушень пізнавальної діяльності на розвиток емоційного інтелекту

Розвиток емоційної сфери є одним з фундаментальних аспектів формування особистості дитини. Сучасні тенденції свідчать про збільшення чисельності дітей з ІП, у яких часто спостерігаються значні дефіцити в емоційній сфері. Зокрема, такі діти стикаються з труднощами в усвідомленні власного емоційного стану та не володіють адекватними навичками

саморегуляції, що може спричинити дезадаптивні емоційні та поведінкові прояви. У зв'язку з цим, проблема формування емоційної компетенції у молодших школярів з ІІІ набуває особливої актуальності в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях [4].

Порушення пізнавальної діяльності, такі як труднощі з пам'яттю, увагою, мисленням чи мовленням, можуть значно впливати на формування та розвиток емоційного інтелекту. Це пов'язано з тим, що здатність розуміти та керувати власними емоціями, а також розпізнавати емоції інших, тісно пов'язана з когнітивними процесами. Дослідження емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту мають тривалу історію. Ще Л. Виготський вказував на тісний взаємозв'язок між інтелектом та емоціями [50]. Подальші дослідження проводили В.Синьов, Н.Стадненко, М.Матвєєвої О.Хохліної та інші. [3; 24; 48; 50; 52]. Зокрема, В.Синьов визначав емоції як процес, що відображає ставлення індивіда до подразників і сигналізує про задоволення або незадоволення потреб [46].

Аналіз наукових праць показує, що у дітей з ІІІ спостерігається специфічний розвиток емоційної сфери. С.Рубінштейн зазначає, що емоційний розвиток дітей з ІІІ має свої особливості через специфіку їхніх когнітивних процесів та потреб [51]. Це проявляється у двох основних аспектах [51]:

- Емоції таких дітей тривалий час залишаються нерозвиненими, нагадуючи почуття маленької дитини. Вони примітивні та полярні — дитина відчуває лише задоволення або незадоволення. Тонкі відтінки емоцій можуть бути відсутніми.

- Емоційні реакції дітей часто не відповідають силі зовнішнього подразника. У деяких випадках спостерігається легковажність і поверховість, коли дитина легко переходить від одного настрою до іншого, незважаючи на серйозність події. Частіше, однак, зустрічається протилежна ситуація: сильні, інертні емоційні реакції, що виникають через незначні причини.

Н.Стадненко акцентує на незрілості емоційної сфери, що проявляється у відсутності яскравих емоцій, примітивних реакціях та переважанні негативних емоційних станів [52]. О.Хохліна доповнює цю думку, стверджуючи, що емоційна сфера таких дітей є мало диференційованою, тому вони не здатні сприймати тонкі відтінки почуттів [52]. С.Рубінштейн пов'язує гальмування формування вищих почуттів і нерозуміння дитиною власного емоційного стану з недостатнім розвитком її мотиваційно-потребової сфери [52].

Емоційна сфера дітей з ІІ має низку специфічних особливостей, що суттєво впливають на їхній загальний розвиток. Зокрема, спостерігається низька потреба в позитивних враженнях, що позначається на рівні пізнавального інтересу та мотивації до успішної діяльності. Це, своєю чергою, ускладнює формування навичок конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими. Внаслідок інтелектуального дефіциту часто проявляється примітивізм у вираженні емоцій [45].

Негативні емоційні прояви можуть виражатися в підвищеній збудливості, руховій розгальмованості, а також у проявах вербальної та невербальної агресії, дратівливості [52]. Водночас у деяких випадках може спостерігатися емоційна індиферентність, тобто відсутність адекватної емоційної реакції на певні ситуації.

Крім того, у молодших школярів з ІІ часто недостатньо сформовані соціальні почуття [4]. Слід зазначити, що глибина емоційного недорозвинення корелює зі ступенем інтелектуального порушення, а також із рівнем розвитку інших психічних функцій [46]. Емоційні реакції таких дітей, як правило, тісно пов'язані з конкретною ситуацією та поточною діяльністю.

У молодших школярів з ІІ емоційна сфера має значні відхилення від норми. Однією з ключових особливостей є дефіцит у розумінні емоцій: діти не усвідомлюють причини своїх емоційних реакцій, а також не здатні адекватно інтерпретувати емоції оточуючих [51]. Це призводить до труднощів у розрізненні емоційних станів, а також у ідентифікації емоцій на

візуальних матеріалах. Як зазначає С.Рубінштейн, діти з ІІ схильні до емоційної нестійкості, що проявляється у різких і швидких змінах настрою [51].

Крім того, вербалізація емоцій є складною для цієї категорії школярів [47]. Вони часто не володіють відповідною термінологією для позначення емоційних станів, і, описуючи емоцію, фокусуються виключно на її зовнішньому прояві (наприклад, посмішка як ознака радості). Хоча іноді діти можуть розпізнавати емоції, які найчастіше переживають, загалом їхня здатність до вербального та невербального розпізнавання та вираження емоцій є значно обмеженою.

Дослідження М.Матвєєвої підкреслюють, що самосвідомість, як компонент емоційного інтелекту, молодших школярів з ІІ є недорозвиненою та має своєрідні особливості [47]. Ця специфіка зумовлена двома основними чинниками: загальним психічним недорозвиненням, що проявляється низьким рівнем інтелекту та відсутністю сприятливих соціальних умов [47].

За дослідженнями Н.Стадненко, формування самосвідомості у дітей з ІІ відбувається значно пізніше та має суттєві особливості порівняно з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком [52]. Цей процес починається не у дошкільному, а лише в молодшому шкільному віці і проходить з певними труднощами.

Недорозвиток понятійного мислення, операцій абстрагування та узагальнення, а також нездатність встановлювати логічні зв'язки є ключовими причинами формування неповного та неадекватного уявлення про власне «Я» у школярів з ІІ [47].

В.Синьов зазначає, що побудова цілісного образу себе як особистості значною мірою залежить від активізації мнемічних процесів [47]. У дітей з ІІ, через недорозвиток пам'яті, цей процес порушується. Вони часто не здатні пригадати події дитинства або нещодавнього минулого. Спогади можуть бути перекрученими, а хронологія подій — сплутаною. Образ минулого у цих дітей постає як сукупність розрізнених фрагментів, що

перешкоджає формуванню цілісного та послідовного сприйняття себе як особистості, що розвивається [44].

Спогади, що залишаються в пам'яті дітей з ІІ, як правило, пов'язані з сильними емоційними, найчастіше негативними, переживаннями. Проте ці уявлення залишаються фрагментарними, надмірно емоційними та, іноді, міфологізованими [47].

Крім того, психічна пасивність та недорозвиток уваги, які є характерними для дітей з ІІ, також негативно впливають на розвиток уявлень про себе [54]. Через нездатність помічати специфічні особливості предметів, явищ та соціальних взаємодій, їхній досвід самопізнання залишається обмеженим і поверховим.

В.Синьов вважав, що недорозвиток уяви безпосередньо впливає на імпульсивність поведінки дітей з ІІ, оскільки вони не здатні передбачити наслідки своїх дій [47]. Низький рівень розвитку уяви також перешкоджає осмисленню морально-етичних понять, що є критично важливим для формування самосвідомості та самооцінки.

Крім того, мовленнєва діяльність є ключовим інструментом для самопізнання та саморегуляції. Загальний недорозвиток мовлення, характерний для дітей з ІІ, обмежує їхні можливості вербалізувати власні емоції, переживання та потреби. Бідність словникового запасу, зокрема, відсутність термінів для опису особистісних якостей, змушує їх використовувати описові фрази замість конкретних понять (наприклад, «мій друг мені все дає» замість «мій друг щедрий») [47]. Це ускладнює процеси самоаналізу та порівняння себе з іншими, що є необхідним для формування об'єктивної самооцінки.

Адекватна самооцінка також вимагає здатності до емоційної децентрації, тобто вміння поглянути на себе «збоку». Дослідження М.Матвєєвої показують, що більшість дітей з ІІ не мають цієї здатності, що призводить до некритичної оцінки як себе, так і інших [47]. Вони схильні наділяти своїх друзів виключно позитивними рисами, а тих, хто їм не

подобається, — лише негативними, що свідчить про відсутність об'єктивних критеріїв оцінки особистості.

Недорозвиток пізнавальних функцій, зокрема мислення, пам'яті, уяви та мовлення, безпосередньо ускладнює процес формування цілісного уявлення учня з ІІ про себе як особистість. Ці когнітивні дефіцити перешкоджають самопізнанню, аналізу власних вчинків та формуванню адекватної самооцінки [54]. Всі ці аспекти тісно пов'язані з розвитком емоційного інтелекту. Якщо дитина нездатна адекватно сприймати своє «Я», вона не може розрізнити та вербалізувати власні емоційні стани, що є першим кроком до їх регуляції. Відсутність цілісного образу себе також ускладнює саморегуляцію, оскільки дитина не здатна контролювати імпульсивні реакції та враховувати наслідки своїх дій, що є наслідком недорозвитку уяви [47].

Діти з ІІ демонструють значні труднощі з емоційною саморегуляцією, що є ключовим компонентом емоційного інтелекту. Вони часто нездатні контролювати свої емоційні прояви й рідко роблять спроби це змінити. Ця слабкість виражається в неможливості гнучко адаптувати свої переживання до ситуації [54]. Наприклад, дитина може довго не заспокоюватися після розчарування, навіть якщо їй запропонували гідну заміну. Розуміння того, що вчитель не мав наміру її образити, не допомагає дитині подолати почуття образи [47].

Формування саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями є специфічним і має значні відмінності порівняно з нормотиповими дітьми. На відміну від норми, де саморегуляція починає активно формуватися в дошкільному віці через гру та спілкування, у дітей з ІІ цей процес затримується. Л.Виготський підкреслює, що здатність до регуляції своєї поведінки та діяльності у таких дітей формується під впливом дорослого і є основою для подальшого розвитку [56]. Спочатку це відбувається через наслідування, потім — через мовленнєве опосередкування. Проте, через порушення мовлення та мислення, цей механізм працює не повною мірою.

В. Синьов наголошував, що у дітей з ІІ спостерігається недорозвиток регулюючої функції мислення, що є наслідком органічного ураження центральної нервової системи [47]. Це також впливає на формування вищих духовних почуттів, таких як совість, почуття обов'язку та відповідальності. Їх становлення відбувається із запізненням і вимагає цілеспрямованої корекційної та виховної роботи.

С.Рубінштейн вважає, що молодші школярі з ІІ схильні до співпереживання, що є менш глибоким проявом емпатії, ніж співчуття [50]. Їхня здатність до співпереживання особливо виражена щодо однолітків і тварин, але може бути відсутньою щодо дорослих. Таким чином, можна стверджувати, що, попри складнощі з саморегуляцією, учні з інтелектуальними порушеннями все ж мають потенціал до розвитку емоційної сфери, зокрема емпатії [50].

У дітей з ІІ розвиток емпатії має свої специфічні особливості, пов'язані зі зниженням когнітивних здібностей, порушеннями процесів соціалізації та обмеженими можливостями саморегуляції емоцій.

Вітчизняні уточнити дослідники, такі як Г.Березюк, В.Носенко, О.Філатова підкреслюють, що емпатія у дітей з ІІ розвивається повільніше та фрагментарно [4; 35]. Це проявляється у кількох ключових аспектах. По-перше, такі діти часто мають обмежене розуміння емоцій інших людей: вони можуть розрізняти лише базові стани, як-от радість чи гнів, тоді як складніші почуття залишаються для них незрозумілими. По-друге, їхні емоційні реакції є поверхневими та нестійкими, що може виражатися в інертності або, навпаки, надмірній виразності емоцій, оскільки афективна сфера розвинена недостатньо. Крім того, спостерігається егоцентричність емоційних реакцій, через яку діти сприймають ситуації крізь призму власного досвіду, а не через емоції інших, що ускладнює здатність до співпереживання [50]. Переживання дітей з ІІ часто зводяться до полярних станів «задоволення–незадоволення», оскільки диференціація почуттів є нестійкою, і тонкі відтінки емоцій залишаються недоступними.

Як зазначає С.Рубінштейн, емоційні реакції є поверховими та нестійкими, однак у деяких дітей спостерігається їх інертність і затягнутість, часто з вираженим егоцентричним забарвленням [50]. Іноді емоційні реакції можуть бути неадекватними та непропорційними зовнішнім чинникам. У одних дітей це проявляється як надмірна легкість переживання серйозних подій, а в інших — як надмірна сила та інертність переживань, спричинених незначними обставинами [54].

За дослідженнями В.Синьова, молодші школярі з ІІІ часто мають труднощі з розпізнаванням емоцій інших людей [46]. Вони не завжди можуть адекватно співвідносити рухи персонажів на зображеннях з їхнім внутрішнім станом. Часто допускаються неточності або спотворення при інтерпретації міміки, а складні переживання спрощуються до примітивних. Водночас, більшість учнів правильно розпізнають і називають прості емоції, які часто переживають самі (радість, образа, біль) [47].

Динаміку розвитку здатності розуміти емоційні стани інших людей в учнів з ІІІ вивчала Н.Стадненко [50]. У ході її дослідження учням різного віку було запропоновано 12 сюжетних картин, що ілюстрували емоційні прояви різної модальності (радість, смуток, страх, гнів, а також інтелектуальні та соціально-моральні почуття). Завдання полягало в тому, щоб описати та пояснити причини цих переживань. За результатами, учні 3-го класу з ІІІ змогли самотійно впізнати лише смуток. Лише половина третьокласників додатково розпізнала радість і гнів. Розуміння інтелектуальних почуттів виявилось для них недоступним [47]. Характерною особливістю для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було спотворення та заміщення одних емоцій іншими. Наприклад, емоції злості та здивування вони позначали словами «грубий» і «переляканий». Пояснити причини емоційних проявів, зображених на картинах, ці діти не змогли [47].

Мотиваційна сфера дітей з ІІІ характеризується невисокою спонукальною силою. Навіть незначні перешкоди або необхідність докласти зусиль часто змушують їх відмовитися від бажаної мети [51]. Це означає, що,

попри усвідомлення того, як потрібно поводитися, вони не здатні перетворити ці знання на реальні дії. Наприклад, у них часто відсутня ієрархія мотивів, що ускладнює ситуації внутрішнього конфлікту чи боротьби бажань. Цю особливість Б.Пінський пояснює двома основними причинами: переважанням біологічних потреб над соціальними та інтелектуальною недостатністю, яка заважає усвідомлювати справжні мотиви своєї поведінки [51].

На основі праць дослідників Б.Пінського, Н.Стадненко та ін. можна виділити кілька ключових особливостей мотивації у дітей з інтелектуальними порушеннями [51; 53]. Насамперед, їхня мотивація часто є короткочасною і ситуативною. Учні більше орієнтуються на негайне виконання конкретних завдань, а не на досягнення довгострокових цілей, що свідчить про низький рівень цілеспрямованості.

Крім того, для цих дітей характерна слабкість пізнавальних мотивів та нерозвиненість соціальних потреб. Їхній інтерес до навчання та дослідницької діяльності часто знижений, а мотиви діяльності пов'язані здебільшого з поточними ситуаціями [47]. Це обмежує формування стійких соціальних прагнень, що ускладнює їхню соціалізацію.

Дітям з ІІІ важко осмислити власні мотиви, як зазначає Б.Пінський [51]. Їм властиві безглузді, невмотивовані вчинки, а коли їх просять пояснити свою поведінку, вони часто не можуть цього зробити. З огляду на це, надзвичайно важливою складовою корекційної роботи є навчання дітей аналізувати власні вчинки, розбиратися в їхніх мотивах та формувати здатність протистояти імпульсивним бажанням.

Як зазначав Л.Виготський, посилаючись на ідеї Е.Сегена, основна причина затримки в розвитку дітей з ІІІ полягає саме в слабкості їхніх спонукань [51]. Ця незрілість виявляється в загальній пасивності, безініціативності та нездатності керувати власними діями. Дитина часто не може чинити опір зовнішньому тиску або докласти мінімальних зусиль, щоб

досягти мети [46]. Ця пасивність також пов'язана з низьким рівнем самостійності та відсутністю потреби у вольових зусиллях.

Попри загальну слабкість волі, у поведінці дітей з ІІІ часто спостерігаються різкі контрасти [53]. Коли дитина має сильне особисте бажання, наприклад, отримати смачну страву чи уникнути покарання, вона може виявити значну наполегливість, цілеспрямованість і навіть хитрість, що є нетиповим для її звичайної поведінки. С.Рубінштейн зазначає, що ці прояви свідчать про те, що воля таких дітей виявляється не завжди і не у всіх сферах [51]. Слабкість волі помітна лише тоді, коли дитина знає, як діяти, але не відчуває в цьому особистої потреби. Це пояснює, чому такі діти можуть мати труднощі з орієнтацією в повсякденних справах, але при цьому проявляти наполегливість у досягненні егоїстичних цілей.

Причиною таких суперечностей (навіюваність і впертість, безініціативність та нестримність) є нерозвиненість внутрішніх потреб [47]. Норми та вимоги, які встановлює суспільство, вчителі та батьки, ще не стали для дитини її власними прагненнями та інтересами. Тому вона виконує їх без внутрішнього спонукання. Навчальні та трудові мотиви для неї є зовнішніми і не викликають потреби в їхньому усвідомленні чи реалізації. Цей процес відповідає загальній теорії Л.Виготського про розвиток вищих психічних функцій, які формуються саме через соціальну взаємодію [46].

Згідно з дослідженнями українських вчених (Г.Березюк, О.Гаврилов, В.Синьов) процес соціалізації у дітей з ІІІ має суттєві особливості, що безпосередньо впливають на формування їхнього емоційного інтелекту [4;47;51]. Цей процес відбувається значно повільніше і вимагає цілеспрямованого педагогічного супроводу.

Особливості соціалізації проявляються у наступному: діти з ІІІ, особливо з важкими формами, не здатні спонтанно засвоювати соціальні норми та моделі поведінки шляхом наслідування. Їм потрібна постійна допомога дорослих, які мають цілеспрямовано демонструвати зразки соціально прийнятної поведінки [56]. Крім того, незважаючи на здатність до

спілкування, такі діти часто мають проблеми з адекватним налагодженням взаємодії з однолітками, що може призвести до їхньої ізоляції в колективі.

Згідно з дослідженнями В.Синьова, М.Матвєєвої та О.Хохліної соціалізація дітей з ІП — це процес і результат засвоєння суспільних знань, навичок і норм поведінки [47]. Метою є забезпечення їхньої інтеграції в суспільство, що включає здатність до самостійного життя та ефективної соціальної взаємодії. Л.Столяренко розглядає цей процес як стадійний, що починається зі стадії адаптації (від народження до підліткового віку) [57].

На стадії адаптації у дітей з ІП виявляються значні труднощі. Спостерігається інертність, низький інтерес до оточення, знижена емоційна чутливість та слабка реакція на нове. Порушення пізнавальної сфери, зокрема мовлення, мислення та пам'яті, ускладнюють розуміння соціальних ситуацій. Ці діти часто мають недорозвиненість емоційної, комунікативної та предметної поведінки, а також прагнення до самостійності [48].

Дослідження І.Татьянчикової показують, що в молодшому шкільному віці у більшості дітей з інтелектуальними порушеннями фіксується низький рівень соціалізованості [48]. Цей стан характеризується незадовільним самопочуттям, низькою навчальною активністю, високим рівнем тривожності, агресивності та конфліктності, а також пригніченим емоційним фоном.

На думку О.Хохліної, однією з головних перешкод на шляху до успішної соціалізації молодших школярів з ІП є саме комунікативні труднощі [47]. Вона підкреслювала, що через обмежений словниковий запас та несформованість діалогічного мовлення ці діти часто не можуть адекватно висловити свої бажання чи потреби. Це призводить до внутрішньої фрустрації, яка нерідко виливається в агресивну поведінку.

Крім того, О.Хохліна зазначала, що діти з ІП мають труднощі з імітацією та наслідуванням — ключовими механізмами, за допомогою яких діти засвоюють соціальні ролі [47]. Нерозуміння ігрових ситуацій, які є основою взаємодії в молодшому шкільному віці, призводить до того, що

дитина залишається поза колективними іграми, що значно посилює її соціальну ізоляцію.

Аналіз теоретичних джерел показав, що обмеженість і своєрідність пізнавальних процесів у дітей з ІІІ безпосередньо призводить до труднощів у формуванні всіх компонентів емоційного інтелекту [4]. Порушення пізнавальної сфери спричиняє неадекватне розуміння емоційних станів, як власних, так і чужих. Дітям складно розрізняти тонкі відтінки почуттів та правильно інтерпретувати міміку, жести та інтонацію. Егоцентризм мислення та нестійка диференціація почуттів не дають дитині повноцінно розвинути емпатію та здатність до співпереживання. Їхня емоційна реакція на зовнішні події часто неадекватна та імпульсивна. Недорозвиток мовлення ускладнює вербалізацію емоцій, що є ключовим компонентом емоційного інтелекту. Це також негативно позначається на формуванні саморегуляції, оскільки дитина не може контролювати свою поведінку через внутрішнє мовлення. Соціалізація, як ключова складова емоційного інтелекту, ускладнюється через нездатність дитини до наслідування та обмеженість її соціального досвіду. Без цілеспрямованого педагогічного впливу діти з ІІІ не можуть засвоїти норми соціальної поведінки [29].

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Методика дослідження розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

Дослідження розвитку емоційного інтелекту молодших школярів проводилося комплексно, з використанням декількох методик, що дозволило всебічно оцінити ключові компоненти емоційного інтелекту, а саме: емпатію, розуміння та вираження емоцій, а також соціальну взаємодію.

Першим етапом діагностики розвитку емоційного інтелекту молодших школярів була *структурована бесіда*. Її мета полягала у початковому виявленні та оцінці розвитку ключових компонентів емоційного інтелекту, а саме: емпатії, здатності розуміти та виражати власні та чужі емоції, а також навичок соціальної взаємодії.

Бесіда проводилася індивідуально з кожною дитиною в комфортній та довірливій атмосфері, що сприяла вільному висловлюванню думок та почуттів. Дітям було запропоновано вісім відкритих запитань, розроблених таким чином, щоб стимулювати роздуми про власні емоційні переживання, реакції на емоції інших людей та моделі поведінки у соціальних ситуаціях.

Аналіз відповідей дозволяв отримати якісну інформацію про рівень розвитку кожного з досліджуваних компонентів емоційного інтелекту. Особлива увага приділялася не лише змісту висловлювань, а й невербальним проявам (міміка, жести, інтонація), що доповнювали розуміння емоційного стану та ставлення дитини до обговорюваних тем.

Для діагностики емоційної сприйнятливості молодших школярів, тобто їхньої здатності розпізнавати та інтерпретувати емоції, що виражені невербально, використовувалася *методика М.Нгуена «Розуміння дітьми графічного зображення емоцій»* [34]. Ця методика є адаптованим

інструментом, спрямованим на оцінку сформованості у дітей навичок ідентифікації базових емоційних станів.

Методика передбачає використання набору карток на яких схематично представлені обличчя людей, що виражають шість базових емоцій: радість, смуток, злість (гнів), страх, подив та відраза. Зображення є максимально нейтральними, щоб уникнути додаткових підказок і сфокусувати увагу дитини саме на графічному відображенні емоції (Додаток А).

Респонденту пропонується послідовно розглянути кожне зображення. При цьому дається чітка інструкція, наприклад: «Подивись на це картинку і скажи, яку емоцію виражає хлопчик (дівчинка)? Що він відчуває?». Важливо забезпечити доброзичливу та спокійну атмосферу, щоб дитина почувалася комфортно і вільно висловлювала свої припущення.

Відповіді дитини ретельно фіксуються. Оцінка здійснюється за кількістю правильно розпізнаних емоцій. Кожна правильно названа емоція отримує бал. Високий бал свідчить про добре розвинену емоційну сприйнятливості та здатність молодших школярів ідентифікувати базові емоції за схематичним зображенням. Низький бал може вказувати на певні труднощі у розпізнаванні емоційних станів, що може бути основою для подальшої корекційної роботи. Ця методика є важливою складовою діагностики емоційного інтелекту, оскільки дозволяє оцінити фундамент для подальшого розуміння більш складних емоційних нюансів та соціальних ситуацій.

Для виявлення сформованості процесів розпізнавання емоцій та їх розуміння була використана *методика «Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків»* завдання № 11 з «Експрес-методики вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» Н.Стадненко [53]. Дана методика спрямована на оцінку розуміння прихованого змісту та підтексту в сюжетних зображеннях, що є важливим показником розвитку як когнітивних здібностей, так і глибини розуміння емоційних станів та причинно-наслідкових зв'язків у молодших школярів. В

контексті нашого дослідження, вона дозволяє виявити здатність дітей не лише розпізнавати емоції, а й інтерпретувати їх у ширшому контексті ситуації, що розвивається на малюнку (Додаток Б).

Дослідження проводилося індивідуально з кожним учнем. Дитині послідовно демонструвалася серія з чотирьох сюжетних малюнків, кожен з яких відображав певну ситуацію, що містить прихований емоційний зміст або вимагає встановлення логічних та емоційних зв'язків. Завдання респондента полягало в тому, щоб розпізнати емоції персонажів, пояснити причини їх виникнення та, за можливості, передбачити подальший розвиток подій або вчинків, виходячи з емоційного стану героїв та загального сюжету.

Оцінювання відповідей здійснювалося за такими показниками:

- Точність розпізнавання емоцій. Наскільки правильно молодший школяр ідентифікував емоції, зображені на обличчях персонажів або відображені через їхні дії та позу.
- Глибина розуміння емоцій. Чи може учень пояснити, чому персонаж відчуває саме цю емоцію, чи розуміє вона контекст її виникнення.
- Здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Чи бачить молодший школяр зв'язок між подіями на малюнку, емоціями персонажів та можливими наслідками цих емоцій або подій. Наприклад, чи розуміє, що сльози виникли через сум, а посмішка – через радість, і які події могли призвести до цих станів.

Для детального дослідження характеристик емпатії у молодших школярів застосовувалася методика Н.Стадненко, а саме *завдання № 12 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»* з «Експрес-методики вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку»[2]. Ця методика дозволила оцінити здатність дітей розуміти почуття інших та проявляти співчуття в ситуаціях, що вимагають емоційного відгуку.

Дитині пропонується серія незакінчених оповідань, що містять прихований емоційний підтекст і потребують від дитини прийняття певного

рішення, яке розкриває її ставлення до проблеми іншого. Для проведення дослідження було обрано три історії: «Покинуте кошеня», «Загублена іграшка» та «Новий учень». Кожна з історій моделювала ситуацію, в якій головний герой (або інша дійова особа) перебуває у скрутному становищі, і дитина має запропонувати розв'язання цієї проблеми (Додаток В).

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною. Це дозволяло створити комфортну атмосферу, забезпечити повну увагу дитини та зафіксувати всі її вербальні та невербальні реакції. Після того, як експериментатор зачитував незакінчену історію, дитині пропонувалося відповісти на запитання: «Що б ти зробив/ла в цій ситуації?» або «Як би ти вчинив/ла?».

Ключовим критерієм оцінки виступало рішення дитини в запропонованій ситуації, яке відображало її емоційний відгук та готовність до співпереживання. Якщо дитина вирішувала ситуацію на користь іншого персонажа оповідання, пропонуючи допомогу, підтримку або виявляючи співчуття та бажання полегшити страждання іншого, це інтерпретувалося як прояв гуманістичного характеру емпатії. Такі відповіді оцінювалися зі знаком «+». У випадку, коли рішення дитини було спрямоване на власну вигоду, ігнорування потреб іншого або відмова від допомоги, це свідчило про егоцентричний характер емпатії. Такі відповіді оцінювалися зі знаком «-».

Отримані дані використовувалися для кількісного та якісного аналізу рівня розвитку емпатії у досліджуваних молодших школярів, що дозволило класифікувати їх за відповідними рівнями.

Для системного аналізу та інтерпретації даних, отриманих за допомогою діагностичних методик, нами було розроблено та застосовано комплекс критеріїв та показників оцінки розвитку емоційного інтелекту молодших школярів (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Критерії оцінки розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

№	Критерії	Показники
1	Розпізнавання та вираження емоцій	Розпізнає правильно базові емоції (радість, смуток, гнів, страх) за невербальними ознаками (міміка, жести) на картинка або фотографіях. Називає власні емоції та пояснює причину. Виражає емоції відповідними невербальними засобами.
2	Прояв емпатії	Розуміє емоційні стани інших людей. Демонструє співчуття, підтримку або бажання допомогти. Відповідає на емоційні прояви інших адекватно.
3	Соціальна взаємодія	Встановлює і підтримує позитивні стосунки з однолітками та дорослими. Співпрацює з іншими при виконанні спільних завдань.
4	Самостійність виконання завдання	Самостійність. Потреба в допомозі.
5	Контакт із експериментатором	Контактує з експериментатором, цікавиться завданнями, контакт підтримується протягом всього дослідження

Згідно з цими критеріями і показниками ми розробили рівні розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Опишемо їх.

Рівні розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

- **Високий рівень**

Учень легко розпізнає та правильно називає емоції, пояснює їх причини, чітко й адекватно виражає власні емоції; демонструє високий рівень емпатії: розуміє емоційні стани інших, активно проявляє співчуття та підтримку; ефективно взаємодіє в колективі, ініціює позитивну співпрацю та легко вирішує конфлікти; самостійно виконує завдання без допомоги; контактує з експериментатором, проявляє зацікавленість у завданнях.

- **Середній рівень**

Учень розпізнає більшість емоцій, але допускає помилки в їх визначенні або вираженні; проявляє емпатію вибірково, ініціативність у підтримці інших знижена; соціальна взаємодія загалом позитивна, але

можливі труднощі в конфліктних ситуаціях; частково виконує завдання самостійно, іноді потребує підказок чи допомоги; контакт із експериментатором встановлюється за умови додаткового заохочення.

- **Низький рівень**

Учень має значні труднощі у розпізнаванні та вираженні емоцій, не може пояснити їх причини; прояви емпатії мінімальні або відсутні; соціальна взаємодія слабка, контакти з ровесниками та дорослими обмежені або уникаються; завдання виконується лише за допомогою дорослого або зовсім не виконується; контакт із експериментатором відсутній або встановлюється з великими труднощами.

2.2. Результати дослідження розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

Метою проведеного дослідження було порівняння рівня розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (далі ІП) та дітей з нормо типовим розвитком (далі НТР) . Представлені нижче результати відображають виявлені відмінності та подібні характеристики у розвитку емоційної компетентності між цими групами.

У дослідженні емоційного інтелекту школярів з НТР взяли участь восьмеро респондентів. З них четверо навчаються у 3-му класі та четверо – у 2-му класі. Вік дітей складав 7-9 років.

Першим етапом нашого дослідження було проведення бесіди для діагностики компонентів емоційного інтелекту молодших школярів. Дітям запропоновано вісім запитань для оцінювання розвитку емпатії, розуміння і вираження емоцій та соціальної взаємодії.

Результати проведеної бесіди з молодшими школярами виявили достатньо високий рівень розуміння ними базових емоцій, їхніх проявів та причин виникнення.

100% дітей продемонстрували обізнаність з такими фундаментальними емоціями, як радість, сум та злість. Більшість також розуміють емоцію страх. Розуміння більш складних емоцій, таких як зацікавленість, подив, спокій, сором та провина, є дещо складнішими, що відповідає віковим особливостям емоційного розвитку молодших школярів.

Учні чітко усвідомлюють власні переживання суму та можуть навести конкретні ситуації, що його викликають, переважно пов'язані із соціальними взаємодіями та невдачами. Наприклад, дівчинка відповіла: *«Мені сумно, коли я не можу пограти з друзями, або коли не справляюсь з домашнім завданням»*. Реакції на радість є переважно зовнішніми та соціально орієнтованими і виражаються сміхом, активними рухами та бажанням поділитися цією емоцією. Причини виникнення злості пов'язуються з порушенням особистих кордонів та перешкодами, а реакції варіюються від вербального вираження невдоволення до спроб закритися в собі. Хлопчик пояснив: *«Я злюся, коли хтось бере мої речі без дозволу, або коли мені заважають гратись. Іноді я кричу, а іноді просто відходжу в сторону і мовчу»*.

Діти з НТР активно використовують міміку для вираження як позитивних (щастя), так і негативних (засмучення, злість) емоцій. Дитина може широко усміхатись і показувати великий палець вгору, коли щаслива, або насупити брови і надути губи, коли засмучена.

Важливим є те, що всі учні розуміють важливість висловлювання власних почуттів, пов'язуючи це з потребою бути зрозумілим та отримати підтримку. Вони також демонструють здатність розпізнавати емоції інших людей, орієнтуючись на зовнішні прояви, такі як міміка та поведінка. Наприклад, учень розповів: *«Вчителька посміхнулася, і я зрозумів, що вона задоволена моїм виконанням завданням»*.

Розуміння важливості емпатії є достатньо сформованим: діти усвідомлюють, що розуміння почуттів інших допомагає уникати конфліктів, налагоджувати дружні стосунки та надавати підтримку. У більшості випадків вони проявляють емпатійні реакції на сльози інших та демонструють бажання допомогти засмученим друзям, керуючись усвідомленням необхідності полегшити їхній негативний емоційний стан. Наприклад: *«Мій друг Денис загубив іграшку. Він так засмутився, що заплакав. Я підійшов, обійняв його та допоміг шукати».*

Узагальнення результатів бесіди свідчить про достатній рівень розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з НТР. Вони володіють базовими навичками розпізнавання, розуміння та вираження емоцій, а також демонструють початки емпатії та соціальної обізнаності в емоційній сфері.

На основі методики М.Нгуена «Розуміння дітьми графічного зображення емоції» діагностики емоційної сприйнятливості, дітям пропонувалося розпізнати 6 базових емоцій за схематичними зображеннями. Кількісний аналіз отриманих даних представлений у таблиці, де відображено кількість правильно розпізнаних емоцій кожним учнем та визначено індивідуальний рівень емоційної сприйнятливості (див. табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати дослідження рівня емоційної сприйнятливості учнів з нормотиповим розвитком

Учень	Кількість розпізнаних емоцій	Рівень емоційної сприйнятливості
1	6	Високий
2	5	Середній
3	6	Високий
4	4	Середній
5	5	Середній
6	6	Високий
7	5	Середній
8	4	Середній

Аналіз розподілу досліджуваної групи за рівнями емоційної сприйнятливості у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий рівень (6 балів) – 37,5% учнів;
- Середній рівень (4-5 балів) – 62,5% учнів;
- Низький рівень (3 і менше балів) – 0% учнів.

Високий рівень: 37,5% дітей продемонстрували відмінне вміння розпізнавати та називати всі шість базових емоцій (спокій, горе, радість, злість, здивування, страх) за їх схематичним зображенням. Це свідчить про добре сформоване розуміння візуальних маркерів цих емоцій на обличчі.

Середній рівень: 62,5% дітей в цілому добре справляються з розпізнаванням більшості базових емоцій. Можливо, у деяких з них виникли незначні труднощі з розрізненням окремих емоцій, або вони потребували трохи більше часу для їх ідентифікації. Це є типовим для молодших школярів у яких емоційний інтелект продовжує активно розвиватися.

Низький рівень: Відсутність дітей з низьким рівнем емоційної сприйнятливості на цьому етапі свідчить про те, що всі діти в групі мають базове розуміння та здатність розпізнавати основні людські емоції на схематичному рівні.

Отримані результати свідчать про те, що молодші школярі 7-9 років в цілому демонструють достатньо високий рівень емоційної сприйнятливості при розпізнаванні базових емоцій за схематичними зображеннями. Більшість дітей успішно ідентифікують 4 і більше емоцій.

Результати застосування «Експрес-методики вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» завдання № 11 – розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків Н.Стадненко наведено у таблиці 2.3.

Результати дослідження характеристики емпатії учнів з НТР

Учень	Точність розпізнавання емоцій	Глибина розуміння емоцій	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків	Загальний рівень
1	+	+	+	Високий
2	+	+	+	Високий
3	+	+/-	+/-	Середній
4	+	+	+	Високий
5	+	+/-	+/-	Середній
6	+	+/-	+/-	Середній
7	+	+	+/-	Середній
8	+	+	+	Високий

Аналіз розподілу досліджуваної групи за рівнями емоційної ідентифікації у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий рівень – 50% учнів;
- Середній рівень – 50% 4 учнів;
- Низький рівень – 0% учнів.

Високий рівень продемонструвала 50% респондентів. Ці учні характеризуються точним розпізнаванням емоцій, глибоким розумінням їхньої сутності та чітким встановленням причинно-наслідкових зв'язків між емоційними реакціями та відповідними ситуаціями. Наприклад, бачачи засмучену дівчинку біля парти учень зазначив: *«Сумує, бо, мабуть, не може розв'язати задачу, а хлопчик її підтримує»*. У випадку, де один хлопчик кричить, а інший засмучений дівчинка пояснила: *«Перший хлопчик злий, а другий боїться, бо його, мабуть, ображають»*. При спогляданні хлопчика, який втішає свого друга відповідь була такою: *«Один хлопчик плаче, а інший його заспокоює, бо він справжній друг і йому шкода»*.

У 50% досліджуваної групи, виявили середній рівень емоційної ідентифікації. Ці учні в цілому успішно розпізнавали емоції, проте могли мати певні труднощі у розумінні або встановленні причинно-наслідкових зв'язків, демонструючи достатній, але не оптимальний рівень розвитку емоційного інтелекту. Наприклад, стосовно зображення, де дівчинка сумує, а

хлопчик її підтримує респондент сказав: *«Вона засмутилася, а він її втішає»*, правильно ідентифікуючи емоції та дію, але без глибинного пояснення мотивації допомоги або можливих причин смутку. Щодо зображення, де один хлопчик кричить, а інший здається наляканим відповідь була: *«Один злий, а інший боїться»*, правильно називаючи емоції, але не розкриваючи, чому саме інший хлопчик відчуває страх чи як можна було б вирішити конфлікт.

Слід зазначити, що учнів з низьким рівнем емоційної ідентифікації у даній групі виявлено не було, що свідчить про загалом достатній рівень розвитку емоційного розуміння у досліджуваного контингенту.

Для вивчення характеристики емпатії молодших школярів була проведена «Експрес-методика вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» завдання № 12 – розуміння змісту оповідання з підтекстом Н.Стадненко. Результати наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати дослідження характеристики емпатії учнів з НТР

Учень	«Покинуте кошеня»	«Загублена іграшка»	«Новий учень»	Характер емпатії
1	+	+	+	Емпатійний
2	+	+	+	Емпатійний
3	+	+	+	Емпатійний
4	+	+	+	Емпатійний
5	+/-	+/-	+	Наближений до емпатійного
6	+	+/-	+/-	Наближений до емпатійного
7	+	+	+	Емпатійний
8	+/-	+	+	Емпатійний

Аналіз розподілу досліджуваної групи за рівнями емпатії у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий рівень – 75% учнів;
- Середній рівень – 25% учнів;
- Низький рівень – 0% учнів.

Високий рівень: 75% учнів продемонстрували стабільно високий рівень емпатії, виявляючи співчуття та розуміння емоційного стану персонажів у всіх трьох запропонованих ситуаціях. Їхні відповіді характеризувалися здатністю уявляти почуття інших, пропонувати дієву допомогу та пояснювати свої вчинки гуманними мотивами. Наприклад, щодо «Покинутого кошеняти» вони зазначають: *«Обов'язково заберу кошеня і віднесу його додому. Було б дуже шкода, якби воно залишилося саме на вулиці і замерзло. Я б попросив батьків допомогти йому»*. У ситуації «Загубленої іграшки» учні впевнено відповідають: *«Я б відразу підійшов до Оленки і запитав, чому вона плаче. Я б сказав їй, що не треба сумувати, і що ми знайдемо іграшку разом. Я б допоміг їй шукати і підтримав би її, бо друзям треба допомагати»*, демонструючи активну позицію та турботу про благополуччя іншого.

Середній рівень: 25% учнів показали переважно емпатійні реакції, проте в окремих ситуаціях їхні відповіді містили елементи, що свідчать про меншу емоційну залученість або більш формальне розуміння емоційного стану персонажів. Їхня здатність до співпереживання є достатньо розвиненою, але може проявлятися не в усіх контекстах однаково. Наприклад, на запитання про покинуте кошеня респондент відповів: *«Йому холодно і страшно, мабуть, бо він один»*, що вказує на розуміння базових потреб і емоцій, але без глибокого співпереживання його долі. Щодо загубленої іграшки, учень зазначив: *«Сашко, мабуть, подумає, що їй сумно, і спитає, що сталося»*, демонструючи розпізнавання емоцій, але пропонуючи дещо формальну реакцію без вираженої емоційної залученості.

Низький рівень: У досліджуваної групи не було виявлено учнів, які б демонстрували неемпатійне ставлення до запропонованих ситуацій.

Отримані результати свідчать про достатньо високий рівень розвитку емпатії у більшості молодших школярів з НРТ. Переважна більшість дітей виявляє здатність до співпереживання та розуміння емоційного стану інших у різних соціальних контекстах. Наявність невеликої кількості учнів з рівнем, наближеним до емпатійного, вказує на індивідуальні відмінності в емоційному розвитку, проте загальна тенденція є позитивною.

У дослідженні взяли участь вісім молодших школярів з ІІІ, які навчаються у школах з інклюзивним навчанням. З них п'ятеро учнів навчаються у 3-му класі, а троє – у 2-му класі. Вік дітей складає 8-9 років.

Результати бесіди засвідчили, що 100% школярів з ІІІ демонструють розуміння та здатність до називання трьох базових емоцій: радості, суму та злості. При цьому розуміння причин та наслідків цих емоцій є простим та безпосереднім, переважно пов'язаним з конкретними ситуаціями особистого досвіду (наприклад, сум пов'язується з образою або втратою бажаного, злість – з конфліктом чи відбиранням іграшки).

Емоційне вираження дітей з ІІІ здебільшого обмежується простою мімікою: радість асоціюється з посмішкою, сум – із сумним виразом обличчя, а злість – із насупленістю. Лише 25% дітей демонструє більш розгорнуті фізичні реакції на радість (стрибки, гра).

Розуміння складніших емоцій (страху, здивування, сором тощо) виявилось абсолютно несформованим у молодших школярів з ІІІ. Щодо усвідомлення важливості висловлювання власних почуттів, лише 50% дітей формально погодилися з цим твердженням, проте жоден з них не зміг навести обґрунтування своєї думки. 50% респондентів вважають це неважливим.

У сфері розуміння емоцій інших людей школярі з ІІІ орієнтуються виключно на мімічні прояви базових емоцій (посмішка для щастя, сумний вираз для суму, насупленість для злості – по 100%). При цьому 100%

досліджуваних не усвідомлюють можливості помилкового розуміння емоційних станів інших та не можуть пояснити важливість розуміння почуттів оточуючих.

Реакції на емоційний стан інших, зокрема на сльози, 75% дітей обмежуються відображенням сумного виразу обличчя, а 25% не проявляють жодної емоційної реакції. У ситуації засмученого виразу інших людей 50% дітей демонструє лише дзеркальне відображення суму на обличчі, а інші 50% не пропонує жодної дії.

Результати проведеної бесіди чітко вказують на значні обмеження у розумінні емоційної сфери у молодших школярів з ІІІ. Їхнє емоційне розуміння переважно обмежується ідентифікацією та елементарним описом трьох базових емоцій, а здатність до розуміння складніших емоційних станів, усвідомлення важливості емоційного висловлювання та емпатії до переживань інших є значно зниженою або відсутньою.

Кількісний аналіз отриманих відповідей методики М.Нгуена «Розуміння дітьми графічного зображення емоції» представлено у таблиці 2.5., де відображено кількість правильно розпізнаних емоцій кожним учнем та визначено індивідуальний рівень емоційної сприйнятливості.

Таблиця 2.5

Результати дослідження рівня емоційної сприйнятливості учнів з ІІІ

Учень	Кількість розпізнаних емоцій	Рівень емоційної сприйнятливості
1	3	Низький
2	4	Середній
3	3	Низький
4	4	Середній
5	3	Низький
6	2	Низький
7	3	Низький
8	4	Середній

Аналіз розподілу досліджуваної групи за рівнями емоційної сприйнятливості у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий рівень – 0% респондентів;
- Середній рівень – 37,5% респондентів;
- Низький рівень – 62,5% респондентів.

Високий рівень емоційної сприйнятливості не зафіксовано в жодного учасника дослідження (0%), що вказує на загальні труднощі у розумінні візуальних репрезентацій базових емоцій у цих дітей.

Середній рівень характеризується ідентифікацією чотирьох емоцій, що виявлено у 37,5% досліджуваних. Це свідчить що учні з ІІІ переважно здатні розпізнавати лише основні емоції, такі як радість, смуток та злість. Відповіді були простими, наприклад: *«Він радіє»*, *«Вона зла»*, *«Хлопчик сумний, бо плаче»*, але без усвідомлення чому ці емоції виникають. Значні труднощі виникли при ідентифікації менш експресивних та більш складних емоційних станів.

Отримані результати свідчать, що 62,5 % молодших школярів з ІІІ демонструють низький рівень емоційної сприйнятливості, оскільки змогли ідентифікувати лише три або менше з шести запропонованих графічних зображень емоцій. Їхні відповіді були поверхневими та неусвідомленими щодо розуміння складніших емоцій. Наприклад, при пред'явленні зображень, що зображує людину з виразом смутку, типові відповіді учнів з ІІІ включали: *«Він злий»*, що свідчить про змішування або неправильну ідентифікацію емоцій. У ситуаціях, де зображено людину, що виражає більш складніших емоційний станів, відповіді учнів з ІІІ були узагальненими та свідчили про повну нездатність до ідентифікації емоції: *«Я не знаю, що це»* або *«Він просто дивиться вниз»*. Це означає, що значна частина дітей ІІІ розпізнає дуже обмежену кількість емоцій, часто плутаючи схожі емоції.

Спостереження за процесом виконання завдання виявило, що діти з ІІІ часто потребували словесних підказок або демонстрації емоції дослідником для її розуміння. Аналіз відповідей дітей дозволяє припустити, що вони переважно здатні розпізнавати лише найбільш поширені та фундаментальні емоції, такі як радість, сум, злість. Значні труднощі виникли при

ідентифікації менш експресивних або більш складніших у своєму графічному відображенні емоцій, а саме спокою, здивування та страху. Це свідчить про складності у диференціації емоційних станів, зовнішні прояви яких можуть бути менш очевидними.

Таким чином, результати діагностики за методикою М.Нгуена виявили переважно низький та середній рівень емоційної сприйнятливості у молодших школярів з ІІІ. Домінування низького рівня свідчить про наявність значних утруднень у розумінні та диференціації емоційних станів на основі їх схематичного зображення у респондентів. Водночас, наявність дітей із середнім рівнем свідчить про певну неоднорідність у розвитку цієї сфери. Проте загальна тенденція вказує на необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи для оптимізації навичок розпізнавання та розуміння емоцій у молодших школярів з ІІІ.

Результати застосування «Експрес-методики вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» завдання № 12 – розуміння змісту оповідання з підтекстом Н. Стадненко наведено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати дослідження характеристики емпатії учнів з ІІІ

Учень	«Покинуте кошеня»	«Загублена іграшка»	«Новий учень»	Характер емпатії
1	-	-	-	Переважно не емпатійний
2	-	-	-	Переважно не емпатійний
3	-	-	-	Переважно не емпатійний
4	+	-	-	Переважно не емпатійний
5	-	-	-	Переважно не емпатійний
6	+	-	+	Наближений до емпатійного
7	-	+	+	Наближений до емпатійного
8	-	+	+	Наближений до емпатійного

Аналіз розподілу досліджуваної групи за рівнем емпатії у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий (Переважно емпатійний) – 0% учнів;

- Середній (Наближений до емпатійного) – 37,5% учнів;
- Низький (Переважно не емпатійний) – 62,5% учнів.

Результати проведеного аналізу емпатійного ставлення молодших школярів 2-3 класів з ІІІ за адаптованою методикою Н.Стадненко виявили наступний розподіл за рівнями емпатії:

- Високий рівень емпатії: Жоден з досліджуваних учнів з ІІІ не продемонстрував стабільної тенденції до переважно емпатійного реагування в усіх трьох запропонованих незавершених оповідань . Це вказує на відсутність в учнів сформованої здатності до глибокого емоційного проникнення у переживання інших та стійкої готовності до співчуття та підтримки в досліджуваній групі.

- Середній рівень емпатії: 37,5% досліджуваних виявили ознаки ситуативної наближеності до емпатійного реагування. Їхні відповіді містили окремі елементи співчуття або розуміння емоційного стану інших, проте ці прояви не були стабільними та послідовними в усіх запропонованих наративах. Наприклад, дівчинка відповіла: *«Дівчинка засмутилась. Я можу сказати їй, що не треба плакати»* до незакінченого оповідання «Загублена іграшка». Учениця з ІІІ розуміє емоційний стан героя, але не пропонує конкретної допомоги. Для закінчення оповідання «Покинуте кошеня» ми отримали таку відповідь: *«Йому холодно і, напевно, дуже сумно, але додому не заберу, бо мама буде сваритись»*. Це свідчить про розуміння емоційного та фізичного дискомфорту тварини, але не розкриває глибинного співпереживання. З цього можна зробити висновки, що молодші школярі з ІІІ мають певний потенціал до емпатійного розвитку, однак загальний рівень емоційного розуміння залишається недостатнім у них для стійкого емпатійного ставлення.

- Низький рівень емпатії: 62,5% респондентів продемонстрували переважно неемпатійне ставлення до запропонованих емоційно значущих ситуацій. Їхні реакції характеризувалися обмеженим розумінням емоційного стану інших персонажів, зосередженістю на зовнішніх аспектах подій або

власних відчуттях без належного врахування потреб та переживань інших. Наприклад, хлопчик на запитання: «Як почувається новий хлопчик у класі?» відповів: «Нормально, бо він у новій школі» (незакінчене оповідання «Новий учень»). Це свідчить про значні труднощі у здатності до співпереживання та емоційної децентрації у значної частини досліджуваної групи.

Отримані результати підтверджують наявність переважно низького рівня розвитку емпатії у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Значна частина школярів виявляє труднощі з розпізнаванням та розумінням емоційного стану інших, а також з виявом співчуття та готовності до допомоги. Навіть у тих учнів, які продемонстрували окремі емпатійні реакції, цей рівень залишається нестабільним.

Для виявлення у дітей з ІІІ сформованості процесів розпізнавання емоцій та їх розуміння була використана «Експрес-методика вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» завдання № 11 – розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків Н.Стадненко. Отримані результати представлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати сформованості процесів розпізнавання емоцій та їх розуміння молодших школярів з ІІІ

Учень	Точність розпізнавання емоцій	Глибина розуміння емоцій	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків	Загальний рівень
1	+	-	-	Низький
2	-	-	-	Низький
3	+	-	-	Низький
4	+	+	-	Середній
5	+	+	-	Середній
6	+	+	-	Середній
7	-	-	-	Низький
8	-	-	-	Низький

Аналіз розподілу досліджуваної групи у відсотковому співвідношенні виявив наступне:

- Високий рівень – 0% учнів;
- Середній рівень – 37,5% учнів;
- Низький рівень – 62,5% учнів.

Жоден з досліджуваних не досяг високого рівня, що вказує на значні труднощі у комплексному розумінні емоційної сфери.

Середній рівень виявили 37,5% учнів. Це може свідчити про здатність частково розпізнавати та розуміти окремі емоції, проте встановлення причинно-наслідкових зв'язків залишалось на низькому рівні. Наприклад на питання: «Що робить хлопчик? Чому?» учениця з ІІІ зазначила: «Хлопчик допомагає, бо дівчинка сидить сумна». На питання «Що робить інший хлопчик?» до іншого сюжетного малюнка учень з ІІІ відповів: «Він його втішає, щоб він не плакав». Ці приклади ілюструють, що учні з середнім рівнем емоційної ідентифікації здатні розпізнавати базові емоції, спираючись на їхні очевидні візуальні прояви (плач, сміх, поза тіла). Однак їм складно встановити глибинні причинно-наслідкові зв'язки, що призвели до цих емоцій, та усвідомити складніші аспекти емоційної взаємодії (наприклад, співчуття, емпатійний мотив допомоги, знуцання).

Низький рівень емоційної ідентифікації продемонстрували 62,5% учнів. Це характеризується переважно неточним розпізнаванням емоцій, поверховим їх розумінням та неспроможністю встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ситуацією та емоційною реакцією. Наприклад, на запитання: «Що відчуває дівчинка?» учениця з ІІІ відповіла: «Вона дивиться на книжку». На зображенні, що демонструє ситуацію булінгу (хлопчик сміється, ображаючи іншого хлопчика), відповідь школяра з ІІІ була: «Він веселий, бо сміється». Ці відповіді свідчать про те, що діти з низьким рівнем емоційної ідентифікації часто плутають емоції з фізичними діями, не можуть точно назвати емоційний стан або ж зовсім не бачать емоційного підтексту в ситуації.

Результати застосування методики свідчать про переважання низького рівня розвитку емоційного розуміння у молодших школярів з ІІІ. Більшість

дітей виявляють значні труднощі у точному розпізнаванні емоцій, їх глибокому розумінні та встановленні зв'язку між емоційною реакцією та ситуацією, що її викликала. Часткове розуміння окремих емоцій спостерігається у меншій частини досліджуваних, проте не супроводжується адекватним розумінням причинно-наслідкових зв'язків. Отримані результати узгоджуються з результатами попередньої методики, підтверджуючи недостатній рівень розвитку емпатійних та емоційно-розуміючих здібностей у цієї категорії дітей.

Отже, діти з НТР та діти з ІІ мають суттєві відмінності у розвитку емоційного інтелекту, зокрема у розпізнаванні, вираженні емоцій та прояві емпатії.

Діти з НТР демонструють високий рівень емоційної сприйнятливості при розпізнаванні базових емоцій за схематичними зображеннями. Більшість успішно ідентифікують чотири і більше емоцій, що свідчить про достатній рівень розвитку емоційного інтелекту. Наприклад, вони не лише називають емоцію, але й пояснюють причинно-наслідкові зв'язки, як у випадку із засмученою дівчинкою, яку підтримує хлопчик: *«Сумує, бо, мабуть, не може розв'язати задачу, а хлопчик її підтримує»*.

Діти з ІІ, навпаки, мають значні обмеження у розумінні емоційної сфери. Їхнє емоційне розуміння переважно обмежується ідентифікацією та елементарним описом трьох базових емоцій. Вони виявляють значні труднощі у точному розпізнаванні емоцій, їх глибокому розумінні та встановленні зв'язку між емоційною реакцією та ситуацією, що її викликала. Навіть часткове розуміння окремих емоцій у меншій частини досліджуваних не супроводжується адекватним розумінням причинно-наслідкових зв'язків.

У дітей з НТР спостерігається достатньо високий рівень розвитку емпатії. Переважна більшість дітей виявляє здатність до співпереживання та розуміння емоційного стану інших у різних соціальних контекстах. Наявність невеликої кількості учнів з рівнем, наближеним до емпатійного, вказує на індивідуальні відмінності, проте загальна тенденція є позитивною. Вони

демонструють співчуття, підтримку або бажання допомогти, адекватно відповідаючи на емоційні прояви інших.

У молодших школярів з ІІІ результати підтверджують переважно низький рівень розвитку емпатії. Значна частина школярів виявляє труднощі з розпізнаванням та розумінням емоційного стану інших, а також з виявом співчуття та готовності до допомоги. Навіть у тих учнів, які продемонстрували окремі емпатійні реакції, цей рівень залишається нестабільним, що свідчить про значно знижену або відсутню здатність до розуміння складніших емоційних станів та усвідомлення важливості емоційного висловлювання та емпатії.

Загалом, молодші школярі з НТР володіють базовими навичками розпізнавання, розуміння та вираження емоцій, а також демонструють початки емпатії та соціальної обізнаності в емоційній сфері, що вказує на достатній рівень розвитку їхнього емоційного інтелекту. Це дозволяє їм не тільки ідентифікувати емоції, але й встановлювати причино-наслідкові зв'язки та адекватно реагувати на емоційний стан інших.

На противагу цьому, діти з ІІІ мають значні труднощі у всіх аспектах емоційного інтелекту. Їхнє розуміння емоцій є поверхневим, обмеженим базовими проявами, і вони відчують труднощі з виявленням емпатії. Ці обмеження підкреслюють необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи для оптимізації навичок розпізнавання та розуміння емоцій у молодших школярів з ІІІ. Порівняння рівнів розвитку емоційного інтелекту наведено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку емоційного інтелекту

Рівні розвитку ЕІ	Діти з НТР	Діти з ІІІ
Високий рівень	54,2%	0%
Середній рівень	45,8%	37,5%
Низький рівень	0%	45,5%

Таким чином, результати таблиці чітко вказують на значно нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей з ІП порівняно з дітьми з НТР. Це підкреслює критичну важливість цілеспрямованих корекційних та розвивальних програм для дітей з ІП, спрямованих на формування у них емоційних навичок.

2.3. Методичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з порушенням інтелекту

Результати проведеного нами дослідження чітко засвідчили наявність суттєвих відмінностей у рівні розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів з порушенням пізнавальної діяльності, зокрема, достатній рівень емоційного інтелекту у дітей з НТР та значні обмеження у розумінні емоційної сфери і низький рівень емпатії у дітей з ІП. Одержані результати свідчать про необхідність спеціального корекційно-розвиткового впливу.

Нами були розроблені умови формування емоційного інтелекту у дітей з ІП молодшого шкільного віку, які мають на меті спрямовані на формування у них базових навичок розпізнавання та вираження емоцій, а також розвиток елементарних проявів емпатії. Опишемо ці умови:

1. Візуальна підтримка та розвиток емоційного сприйняття

Для молодших школярів з ІП основою роботи є формування базових навичок розпізнавання емоцій з опорою на візуальне сприйняття. Це передбачає демонстрацію фотографій та малюнків, що зображують обличчя людей з яскраво вираженими основними емоціями: радість, смуток, злість, здивування, страх та огида. Важливо використовувати різноманітний матеріал — як реалістичні фотографії, так і схематичні зображення, що дозволяє дітям зосередитися на ключових мімічних проявах. Робота організовується в інтерактивній формі: педагог демонструє зображення,

просить дитину назвати емоцію та, за можливості, пояснити, що могло її викликати. Наприклад, «Ця дівчинка сміється. Як ти думаєш, чому вона така щаслива?» або «Цей хлопчик плаче. Що сталося?».

Інтеграція візуальної підтримки у навчально-виховний процес має здійснюватися систематично та комплексно. Під час уроків візуальні засоби, такі як «Карта настрою» або схеми емоцій, допомагають учням асоціювати навчальну діяльність та її результати з певними емоційними реакціями, формуючи, таким чином, емоційну лексику в контексті пізнавальної діяльності. На перервах та під час соціальної взаємодії візуальні інструкції та «Куточки спокою» з піктограмами технік самозаспокоєння забезпечують механізм саморегуляції, надаючи дитині чіткий алгоритм дій під час емоційного напруження.

Особливого значення візуальна підтримка набуває у рамках корекційно-розвиткової роботи та виховних годин. Тут вона використовується для глибокого опрацювання та диференціації емоцій через такі методи, як робота з дзеркалом та картками міміки, або дидактичні ігри («Емоційне лото»). Завдяки візуалізації, що є менш абстрактною та більш доступною для сприйняття, досягається основна мета: навчити дитину розпізнавати емоцію (власну та чужу), називати її та, як наслідок, прогнозувати соціальну поведінку. Таким чином, візуальна підтримка створює необхідні передумови для формування основ емоційної компетентності та успішної соціальної адаптації.

Використання візуального матеріалу є особливо ефективним для молодших школярів з ІІІ, оскільки забезпечує наочність, що компенсує обмеження у вербальному мисленні та абстрактному сприйнятті. Систематична робота з фотографіями та малюнками створює міцну основу для подальшого розвитку емоційного інтелекту, допомагаючи дітям не тільки розпізнавати емоції в інших, але й краще усвідомлювати та називати власні почуття.

2. Використання ігрових методик

Впровадження ігрових методів як ключової умови розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІ є важливим для їхнього успішного соціального навчання. Ефективна реалізація цієї умови вимагає інтеграції ігрової діяльності в усі форми навчально-виховної роботи, включаючи уроки, перерви, виховні години та корекційно-розвиткові заняття.

На уроках ігри застосовуються для актуалізації емоційної лексики та її зв'язку з навчальним змістом. Це може бути гра «Вгадай емоцію героя» під час читання, де діти, використовуючи картки емоцій, визначають почуття персонажа та обговорюють їхні причини. Також ефективним є прийом «Емоційна розминка» на початку уроку, що дозволяє швидко переключити увагу та налаштувати клас на роботу, вимагаючи від учнів імітувати або назвати задану емоцію. Ці короткі ігрові включення допомагають закріпити знання про емоції, не порушуючи при цьому логіки викладання основного матеріалу.

На перервах ігрові методики виконують функцію соціально-емоційного тренінгу в реальних умовах. Доцільно організовувати короткі «Рольові ситуації» (наприклад, «Як попросити іграшку?», «Що робити, якщо ти засмучений?»), які дозволяють дітям на практиці відпрацювати адекватну емоційну реакцію та соціальні навички. Такі ігри, як «Емоційне доміно» або «Лото почуттів», можуть бути доступні у зоні відпочинку, заохочуючи учнів до ненав'язливого закріплення знань про емоції через самостійну гру з однолітками, що сприяє розвитку емпатії та навичок взаємодії.

На виховній годині ігрові вправи використовуються для глибокого аналізу та систематизації знань про складніші емоційні поняття та соціальні норми. Це можуть бути театралізовані постановки або колективні ігри-дискусії («Чому це сталося?»), де учні обговорюють причинно-наслідкові зв'язки емоцій і вчинків. Під час корекційно-розвиткової роботи ігри набувають терапевтичного та діагностичного значення. Застосовуються спеціалізовані психогімнастичні вправи («Покажи радість тілом»,

«Скульптура гніву»), які допомагають дітям відчутти емоцію, візуалізувати її та навчитися контролювати її прояви через рух, що є критично важливим для формування навичок саморегуляції. Таким чином, ігри стають діяльним базисом для переходу від розпізнавання до управління емоціями.

3. Використання літературних творів та короткометражних відео

Ефективним методом для розвитку емоційного інтелекту в дітей з ІП є використання спеціально підібраних художніх текстів (казки, оповідання) та візуальних відеоматеріалів (короткометражні фільми, мультфільми). Ця робота спрямована на формування навичок розпізнавання, розуміння та вербалізації емоцій через аналіз почуттів і настроїв персонажів. Важливо обирати твори з простим, чітким сюжетом, де емоції героїв виражені наочно і недвозначно.

Роботу слід починати з коротких і простих творів, де емоції героїв легко ідентифікувати. Наприклад, оповідання В. Сухомлинського: «Горбатенька дівчинка», «Покинуте кошеня», «Соромно перед соловейком», «Усмішка», «Як Павлик списав у Зіни задачу». Важливо, щоб обрані джерела містили чіткі причинно-наслідкові зв'язки, що допомагає дітям встановити взаємозв'язок між подією, емоційною реакцією персонажа та його подальшими діями.

На уроках (наприклад, Читання, «Я досліджую світ») літературні та візуальні джерела використовуються для актуалізації та закріплення емоційної лексики. Педагог може зачитувати адаптовані фрагменти оповідань або демонструвати короткі (до 2 хвилин) навчальні відео безпосередньо після вивчення певної емоції. Основний акцент робиться на цільових запитаннях: «Яку емоцію ти бачиш/чуєш? Чому персонаж засмутився? Які наслідки матиме його вчинок?». Такий підхід не лише збагачує словниковий запас учнів, але й інтегрує емоційні знання у когнітивний контекст, допомагаючи пов'язати вербальний опис, візуальний образ та соціальний зміст.

На перервах та в моменти вільного спілкування короткометражні відео та ілюстрації з літературних творів можуть використовуватися для оперативного вирішення конфліктів або як засіб перемикавання уваги. У «Куточку спокою» можуть бути розміщені плакати-схеми, створені на основі сюжетів, які ілюструють етапи вирішення проблеми: персонаж відчуває злість → він робить глибокий вдих → він говорить про свої почуття. Демонстрація короткого, емоційно насиченого та позитивно закінченого сюжету може швидко перефокусувати увагу дітей та нагадати їм про конструктивні стратегії поведінки в умовах, близьких до реальних конфліктів.

На виховній годині та корекційно-розвиткових заняттях відбувається найбільш глибокий аналіз джерел. Використовуються соціальні історії у форматі слайдів та мультфільми, присвячені складнішим соціальним темам (наприклад, дружба, співчуття, толерантність). Тут ключовим є метод «Зупинка та обговорення»: сюжет зупиняється на кульмінаційному емоційному моменті, ініціюється дискусія про можливі варіанти дій, а потім проглядається фінал. На корекційних заняттях відео та ілюстрації можуть слугувати діагностичним інструментом, допомагаючи фахівцю оцінити здатність дитини до емпатії та прогнозування соціальних ситуацій. Така систематична робота забезпечує поступовий перехід від розпізнавання емоцій до їхнього усвідомлення та розуміння соціального контексту.

4. Організація виховних заходів

Умова цілеспрямованої організації виховних заходів є важливою для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з ІІІ, оскільки вона створює узагальнене соціальне середовище для застосування набутих емоційних навичок. Виховна робота (класні години, колективні творчі справи, тематичні бесіди) має бути перетворена з формального заходу на модель соціальної практики, де учні можуть відчути та проаналізувати свої емоції в контексті групової взаємодії. Це дозволяє закріплювати навички розпізнавання емоцій, що були сформовані за допомогою візуальної

підтримки та ігрових вправ, і переносити їх з індивідуальної роботи у колективний досвід. Приклади виховних заходів: «Азбука емоцій: від радості до смутку», «Емоції в казках», «Мій щоденник успіху», «Стоп, конфлікт!», «Ми різні, але ми друзі», «Майстерня компліментів та підтримки».

Виховні заходи забезпечують можливість для колективної рефлексії та розвитку просоціальних емоцій. Зокрема, методика «кола обговорення» після спільної діяльності чи конфліктної ситуації дозволяє дітям проаналізувати свій та чужий емоційний стан, обговорити причини та наслідки вчинків. Це сприяє формуванню групової емпатії та осмисленню соціальних норм. Організація емоційно-насичених соціальних ситуацій, як-от спільна підготовка до свята чи невеликий волонтерський проєкт у межах школи, стимулює переживання складніших почуттів – співчуття, відповідальності, гордості за спільний успіх. Ці емоції виникають природним чином, але вимагають цілеспрямованого педагогічного супроводу для їх усвідомлення та вербалізації.

Практична реалізація цієї умови передбачає регулярне використання тематичних тренінгів та інтерактивних занять під час виховних годин. Наприклад, можуть моделюватися ситуації вирішення конфліктів або ефективної комунікації через рольові ігри, де дитина вчиться просити, відмовляти чи домовлятися, використовуючи освоєну емоційну лексику. Корекційна значущість полягає в тому, що груповий формат дозволяє дітям з ІІІ отримати негайний соціальний зворотний зв'язок щодо їхніх емоційних проявів. Це допомагає їм поступово згладжувати імпульсивні прояви (образи, злості) та формувати осмислене ставлення до своїх дій, що є необхідним елементом для їхньої успішної соціальної адаптації.

5. Систематичність та послідовність формування емоційного інтелекту

Успішний розвиток емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ визначається не лише змістом і методами роботи, а й систематичністю та послідовністю. З огляду на особливості пам'яті, уваги та повільність

формування нових нейронних зв'язків у дітей із ІІІ, лише регулярне повторення та поетапне ускладнення завдань забезпечує стійкий корекційний ефект. Ця умова передбачає чітке планування всього навчально-виховного процесу, де кожен наступний етап роботи логічно впливає з попереднього та ґрунтується на вже засвоєних навичках.

Розвиток емоційного інтелекту повинен здійснюватися за чіткою ієрархією:

1. Розпізнавання (ідентифікація емоції: «Я бачу, що це радість»).
2. Називання (вербалізація: «Це називається радість»).
3. Розуміння причин (когнітивний аналіз: «Я радію, тому що отримав подарунок»).
4. Регуляція (управління: «Я стримуюсь, коли злюся»).
5. Соціальне застосування (емпатія та комунікація).

Лише після надійного засвоєння базового рівня (розпізнавання візуальних образів) можна переходити до складніших ігор, обговорень та методів саморегуляції. Ця умова запобігає фрагментарності знань і забезпечує їхню міцність.

Умова систематичності реалізується через щоденне, циклічне включення елементів емоційного навчання в усі види діяльності упродовж дня. Такий підхід забезпечує часте підкріплення матеріалу, необхідне для його переходу з короткотривалої в довготривалу пам'ять та формування автоматизованої поведінкової реакції, що є кінцевою метою корекційної роботи з дітьми з ІІІ.

б. Використання індивідуального підходу

Умова індивідуального підходу є визначальною для ефективності корекційно-розвивальної роботи з формування емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ. Це зумовлено значною різноманітністю цієї категорії учнів, де кожна дитина має унікальний профіль когнітивних, сенсорних та емоційно-вольових порушень. Індивідуалізація передбачає не лише коригування темпу навчання, але й адаптацію змісту, методів та засобів

відповідно до зони найближчого розвитку, особистих інтересів та емоційних потреб конкретного учня. Відсутність індивідуального підходу може призвести до закріплення небажаних поведінкових реакцій та відсутності стійкого корекційного ефекту.

Реалізація цієї умови вимагає діагностичної роботи на початку корекційного процесу для визначення стартового рівня емоційної компетентності дитини (наприклад, здатності розпізнавати базові емоції, рівня тривожності, домінуючих форм поведінки). На основі цієї діагностики формується подальша корекційна робота.

Корекційна значущість індивідуального підходу полягає у забезпеченні позитивного емоційного підкріплення. Коли завдання відповідає можливостям дитини, вона переживає ситуацію успіху, що зміцнює її самооцінку та готовність до подальшої соціально-емоційної взаємодії. Таким чином, індивідуалізація стає не просто методом, а фундаментом для формування стійкої емоційної регуляції та соціальної адаптації.

7. Співпраця з батьками

Співпраця з батьками є ключовою умовою ефективного формування емоційного інтелекту у молодших школярів з ІІІ, оскільки сімейне середовище є основою для засвоєння та закріплення соціально-емоційних навичок. У зв'язку з порушеннями пізнавальної та вольової сфери, діти з ІІІ мають труднощі з перенесенням набутих навичок у повсякденне життя, що вимагає узгодження педагогічних підходів у школі та вдома. Батьки, які часто стають єдиним стабільним джерелом емоційної інформації та підтримки, повинні бути залучені до процесу як активні співучасники корекційної роботи. Це передбачає їхнє навчання адекватним стратегіям взаємодії, спрямованим на розуміння емоційної незрілості дитини, формування позитивного сімейного мікроклімату та моделювання соціально прийнятної поведінки, що є критично важливим для соціалізації.

Реалізація співпраці з батьками має відбуватися за кількома основними напрямками. По-перше, це просвітницька робота, метою якої є підвищення

емоційної компетентності батьків та їхнє розуміння специфіки розвитку емоційного інтелекту у їхньої дитини (наприклад, чому дитина не може контролювати гнів чи розпізнавати відтінки суму). Приклад тематики бесід та консультацій: «Абетка емоцій: як навчити дитину називати почуття», «Розвиток емпатії через гру та спільну діяльність», «Підвищення самооцінки та позитивне підкріплення успіху», «Створення емоційно-безпечного середовища вдома» та інші. По-друге, це практичне навчання батьків конкретним корекційним технікам: наприклад, як використовувати наочні матеріали (емоційні картки, соціальні історії), як адекватно реагувати на імпульсивні прояви дитини, та як створювати ситуації успіху для підвищення її самооцінки. Батьки виступають як посередники між навчальним середовищем та реальним життям, забезпечуючи систематичне закріплення отриманих навичок самоконтролю та емпатії у побутових ігрових ситуаціях (наприклад, під час спільної гри чи виконання домашніх обов'язків).

Головним механізмом забезпечення єдності вимог є зворотний зв'язок і обмін інформацією між фахівцями (спеціальним педагогом, психологом) та сім'єю. Фахівці надають батькам чіткі, структуровані інструкції та домашні завдання з розвитку емоційного інтелекту, адаптовані до можливостей дитини. Батьки, у свою чергу, надають зворотну інформацію про успіхи та труднощі в домашніх умовах, що дозволяє педагогам оперативно коригувати корекційно-розвиткову роботу. Така двостороння комунікація мінімізує ризики виникнення протиріч у вихованні та допомагає дитині з ІІІ сформувати стабільніші та узагальнені схеми емоційної поведінки, необхідні для успішної соціальної інтеграції. Таким чином, сім'я перетворюється на частину корекційного простору, забезпечуючи довготривалий та стійкий розвиток емоційного інтелекту молодших школярів з ІІІ.

Отже, системне використання рекомендованих умов сприяє поступовому підвищенню рівня емоційного інтелекту, допомагаючи дітям з ІІІ краще розуміти власний емоційний стан і емоції оточуючих. Це, своєю чергою, позитивно впливає на їхню соціальну адаптацію, покращує

комунікативні навички та сприяє формуванню емпатії. Отже, запропоновані умови мають значний корекційний потенціал і можуть бути використані вчителями, психологами та іншими фахівцями для оптимізації процесу розвитку емоційної сфери молодших школярів з ПП.

ВИСНОВКИ

Емоційний інтелект — це багатогранне поняття, яке складається з п'яти ключових компонентів: самоусвідомлення, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок. Кожен з компонентів є важливим для забезпечення кращої адаптації особистості до змін і ефективного подолання життєвих труднощів.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку є динамічним процесом, який відбувається шляхом активної інтеграції емоційних, когнітивних і соціальних аспектів онтогенезу. Успішне становлення ключових компонентів емоційного інтелекту є критично важливим, оскільки це значно покращує соціальну адаптацію дітей, їхню навчальну діяльність та якість взаємодії з оточенням. Відтак, цілеспрямована підтримка з боку дорослих (батьків і педагогів) визнається ваговою та необхідною умовою для забезпечення гармонійного та повноцінного розвитку емоційного інтелекту в дітей.

Водночас, теоретичний аналіз виявив, що обмеженість і своєрідність пізнавальних процесів у дітей з ІІІ безпосередньо призводить до значних труднощів у формуванні всіх компонентів емоційного інтелекту. Порушення пізнавальної сфери спричиняє неадекватне розуміння як власних, так і чужих емоційних станів, ускладнює розрізнення тонких відтінків почуттів та правильну інтерпретацію невербальних сигналів (міміки, жестів). Егоцентризм мислення та нестійка диференціація почуттів гальмують розвиток емпатії. Крім того, недорозвиток мовлення ускладнює вербалізацію емоцій та саморегуляцію через обмеження внутрішнього мовлення, а труднощі з наслідуванням та обмеженість соціального досвіду ускладнюють соціалізацію.

Проведене емпіричне дослідження з використанням комплексу діагностичних методик чітко засвідчило суттєві відмінності у розвитку емоційного інтелекту між дітьми з НТР та дітьми з ІІІ молодшого шкільного віку, особливо у сферах розпізнавання емоцій та прояву емпатії. Діти з НТР

демонструють достатній та високий рівень емоційної сприйнятливості, успішно ідентифікуючи чотири і більше базових емоцій за схематичними зображеннями, а також встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки між емоційною реакцією та ситуацією.

На противагу цьому, молодші школярі з ІІ виявили значні обмеження у розумінні емоційної сфери. Їхнє емоційне розуміння є поверхневим, обмежуючись ідентифікацією та елементарним описом лише трьох базових емоцій. Вони відчують труднощі у точному розпізнаванні, глибокому розумінні емоцій та, що особливо важливо, не можуть адекватно встановити зв'язок між почуттям та його причиною. Ця тенденція підтверджується і у сфері емпатії: діти з НТР демонструють достатньо високий рівень співпереживання та адекватної підтримки, тоді як у дітей з ІІ зафіксовано переважно низький та нестабільний рівень емпатійних реакцій.

Узагальнені результати дослідження остаточно підтвердили цю різницю: у дітей з НТР переважає високий (54,2%) та середній (45,8%) рівні емоційного інтелекту, при повній відсутності низького рівня. Натомість, серед дітей з ІІ зафіксовано значно нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту, що характеризується відсутністю високого рівня та переважанням низького рівня (45,5%) і середнього (37,5%). Ці результати чітко вказують на критичну важливість створення та впровадження спеціального корекційно-розвиткового впливу для молодших школярів з ІІ в освітньому середовищі.

Нами були визначені корекційно-розвиткові умови формування емоційного інтелекту у дітей з ІІ молодшого шкільного віку, які спрямовані на формування у них базових навичок розпізнавання та вираження емоцій, а також розвиток елементарних проявів емпатії. Запропоновані умови мають значний корекційний потенціал і можуть бути використані вчителями, психологами та іншими фахівцями для оптимізації процесу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з ІІ.

