

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

Оксана ГОЛЮК

«    »    2025 р.

**«ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувачки вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Початкова освіта»

Умарлі Сахібі Ельзамін кизи  
*Науковий керівник:*

Хаджинова Ірина Володимирівна,  
старший викладач  
кафедри педагогіки та освіти

*Рецензент:*

Шкуринська Тетяна Іванівна,  
директор опорного закладу освіти  
«Сартанський ліцей імені Героя  
України Бойка В.С.»  
Маріупольського р-ну  
Донецької обл.

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«    »    2025 р.

Київ – 2025

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ</b> .....	8
1.1. Мотивація до навчання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема.....	8
1.2. Поняття та структура емоційного інтелекту молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях.....	19
1.3. Взаємозв'язок мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.....	27
Висновки до розділу 1 .....	37
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ</b> .....	39
2.1. Діагностика рівня сформованості мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів ( за результатами констатувального експерименту) .....	39
2.2. Педагогічні умови та засоби формування мотивації до навчання в контексті розвитку емоційного інтелекту.....	48
Висновки до розділу 2.....	55
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	57
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	61
<b>ДОДАТКИ</b> .....	69

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується переорієнтацією освітнього процесу на потреби дитини, її емоційне благополуччя, внутрішню мотивацію та здатність до саморозвитку. Освітня парадигма «Нової української школи» визначає формування мотивованих учнів як одну зі своїх головних цілей та підкреслює значну роль емоційного та ціннісного компонентів у процесі засвоєння знань та формування навчальної поведінки. За цих умов проблема розвитку мотивації до навчання у молодших школярів набуває особливого значення, оскільки саме цей ранній етап закладає основу для подальшого ставлення дитини до пізнавальної діяльності, труднощів у навчанні та взаємодії з вчителями та однолітками.

Актуальність цього дослідження також впливає з глибоких змін у соціокультурному середовищі, в якому діти навчаються сьогодні. Інформаційне перевантаження, швидкий темп життя, цифровізація, зменшення тривалості концентрації уваги та зростання емоційного стресу серед учнів початкової школи безпосередньо впливають на їхню мотиваційну сферу. Педагогічна практика показує, що традиційні підходи до формування мотивації до навчання не завжди досягають бажаного ефекту, оскільки багато учнів демонструють зниження інтересу до навчання, уникають складних завдань або переважно орієнтовані на зовнішнє заохочення. Водночас, досвід багатьох освітніх систем демонструє, що підвищення мотивації до навчання можливе завдяки цілеспрямованому розвитку емоційного інтелекту. Це вирішальний фактор для саморегуляції, стресостійкості, розуміння власних дій та розвитку позитивного ставлення до процесу навчання.

Емоційний інтелект визначається як здатність розпізнавати, виражати, аналізувати та регулювати власні та чужі емоції з метою оптимізації поведінки, мислення та міжособистісної взаємодії. Для молодших школярів набуття цих навичок є не лише психологічною необхідністю, а й освітньою передумовою розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Розвинена емоційна компетентність допомагає дітям краще розуміти навчальні цілі, адекватно

реагувати на труднощі, підтримувати інтерес до навчання та конструктивно спілкуватися з вчителями та однокласниками, що зрештою позитивно позначається на академічних успіхах.

Дослідження провідних українських та міжнародних вчених підтверджують зв'язок між розвитком емоційного інтелекту та формуванням мотивації до навчання, зокрема в роботах П. Саловея, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, М. Моляко, О. Савченка, І. Беха та О. Пометуна. Незважаючи на численні розроблені теоретичні підходи, цілеспрямоване стимулювання навчальної мотивації через розвиток емоційного інтелекту в учнів початкової школи потребує подальшого уточнення, конкретизації, розробки практичних моделей і методологічних рішень. Тому дослідження цього питання є актуальним у контексті модернізації початкової освіти в Україні та зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Формування мотивації до навчання молодших школярів у процесі розвитку емоційного інтелекту».**

**Об'єктом дослідження** є процес формування мотивації до навчання учнів початкової школи.

**Предмет дослідження** – є педагогічні умови формування мотивації до навчання учнів початкової школи у процесі розвитку їхнього емоційного інтелекту.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування мотивації до навчання учнів початкової школи в контексті розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Відповідно до мети та предмета дослідження було визначено такі **завдання:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічні підходи дослідження мотивації до навчання учнів початкової школи.
2. З'ясувати сутність, структуру та педагогічний потенціал емоційного інтелекту як чинника навчальної мотивації.

3. Визначити теоретично обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють формуванню мотивації до навчання у процесі розвитку емоційного інтелекту.
4. Визначити експериментально кореляцію між рівнем навчальної мотивації та розвиненістю емоційного інтелекту молодших школярів.
5. Розробити комплекс педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи як засобу підвищення їхньої навчальної мотивації.

У цьому дослідженні було використано низку взаємодоповнюючих **методів наукового пошуку**. Теоретичні методи включали аналіз наукових публікацій з галузей освіти, психології розвитку, теорії мотивації та емоційної педагогіки, що дало змогу уточнити зміст базових понять та розробити теоретичну основу для дослідження. Вивчення та узагальнення національного та міжнародного освітнього досвіду сприяло визначенню ефективних підходів до розвитку емоційної компетентності молодших школярів в освітньому середовищі.

Емпіричні методи включали спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ю з учнями та вчителями, а також педагогічний експеримент. Це дозволило встановити взаємозв'язок між рівнем мотивації до навчання та рівнем розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів.

**Практичне значення** результатів полягає в розробці комплексу заходів щодо розвитку мотивації навчання у молодших школярів через розвиток емоційного інтелекту. Цей комплекс може бути використаний вчителями початкової школи, шкільними психологами, директорами шкіл та розробниками програм. Запропоновані методичні матеріали, комплекс вправ, емоційно-орієнтовані навчальні інструменти та рекомендації можуть бути інтегровані в уроки, навчальну діяльність, професійний розвиток та психолого-освітню підтримку дитини. Результати сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності, зміцненню позитивного ставлення учнів до навчання, розвитку емоційної стабільності та здатності до саморегуляції

власної навчальної поведінки, що є важливими передумовами успішності та особистісного розвитку молодших школярів.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** були забезпечені їх представленням і детальним обговоренням під час науково-практичної конференції «Програмадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення» (Київ, 2025 р.). Умарлі С. Формування мотивації до навчання молодших школярів. *Програмадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення*: зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 24 квіт. 2025 р. Київ, 2025. С. 174-177. Також у межах науково-методичного семінару кафедри педагогіки та освіти МДУ «Педагогічна майстерня майбутнього фахівця».

Основні положення проведеного дослідження висвітлено у фаховій науковій статті Khadzhyanova I., Umarli S. Emotional competence as a pedagogical condition for increasing the cognitive motivation of primary school students. *Науковий часопис українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. збірник наукових праць*. 2025. №. 106. Р. 143-147 та у збірнику наукових праць «Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету». Умарлі С., Хаджинова І. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та навчальної мотивації молодших школярів: теоретичні аспекти. *Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету*: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта. Інклюзія», «Початкова освіта та тьюторський супровід дитини», «Фізична культура та спорт», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Випуск 3. Київ: МДУ, 2025. С. 198-203.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Дослідження охоплює вступ, два розділи з відповідними висновками, загальні висновки та список використаних джерел, що містить 60 найменувань, серед яких 41 публікація іноземними мовами. До роботи також включено два додатки на восьми

сторінках. Загальний обсяг роботи становить 77 сторінок, з яких основний текст займає 60 сторінок. Матеріали дослідження ілюстровано двома таблицями та трьома рисунками.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

#### 1.1. Мотивація до навчання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема

Питання мотивації навчання займає центральне місце в сучасній психологічній та педагогічній науці, оскільки воно є фундаментальним фактором успіху, залученості та стійкості освітнього процесу. У загальному теоретичному контексті мотивація визначається як рушійна сила, що охоплює процес стимулювання та підтримки цілеспрямованої діяльності [26]. Це складний психологічний процес, що виникає під впливом когнітивних, емоційних та соціальних факторів і визначає, чому людина обирає певну діяльність, наскільки наполегливо вона до неї прагне та як довго вона залишається активною [35].

Психолого-педагогічна наука розглядає мотивацію як складний, багаторівневий механізм, що регулює життя людини. Дослідження підтверджують прямий зв'язок між силою мотивації та готовністю до зусиль: чим різноманітніші фактори, що стимулюють дію, тим вища продуктивність. Найвищим рівнем цієї регуляції вважається свідомо-вольовий, що базується на усвідомлених мотивах досягнення цілей.

У сучасній психології мотивації спостерігається тенденція до інтеграції ключових понять з різних теорій, таких як соціальний інтерес (А. Адлер), локус контролю (Дж. Роттер), самоефективність (А. Бандура) та самоактуалізація (А. Маслоу, К. Роджерс). Це дозволяє всебічно описати мотивацію на основі її структурних компонентів: ініціації дії, вибору мети, контролю дії та завершення дії.

Вітчизняні фахівці наголошують, що мотиваційна сфера особистості – це не проста сума мотивів, а складна система, що включає домінуючі потреби, автоматичні установки, поточні прагнення та ідеали.

Центральним завданням освітнього процесу є формування мотивації до навчальної та пізнавальної діяльності, оскільки мотивація є рушійною силою, яка пробуджує активний інтерес до предмета і тим самим стимулює до дії. Розуміння поняття «мотивація» та її відмінності від «мотиву» та «потреби» є фундаментальним. Етимологічно термін «мотив» походить від латинського слова, що означає «рухати» та позначає стимул до діяльності. На думку вченого С. Гончаренка, «мотив» – це причина дій, спрямованих на задоволення потреб [1]. Дослідник С. Занюк розглядає «потребу» як стан дефіциту, що мобілізує та спрямовує організм. Термін «мотивація», у свою чергу, є ширшим і охоплює мотиви, потреби, цілі та переживання. Як зазначає С. Гончаренко, «мотивація» – це система визначальних факторів індивідуальної діяльності та являє собою її початковий етап.

В академічному дискурсі термін «мотивація» розкривається як багатогранний конструкт, що охоплює різні аспекти. З одного боку, вона розглядається як процес внутрішнього або зовнішнього психологічного контролю поведінки, що поєднує інтелектуальні, фізіологічні та психологічні підпроцеси та полягає у стимулюванні себе або інших до діяльності, спрямованої на досягнення індивідуальних або організаційних цілей [11]. За визначенням А. Колот іншого боку, мотивація визначається як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які не тільки спонукають людину до дії, але й безпосередньо визначають її поведінку та моделі діяльності, забезпечуючи необхідний напрямок [5]. Інший підхід підкреслює, що мотивація – це комплекс факторів психічної або фізіологічної природи, який безпосередньо запускає та організовує цілеспрямовану поведінку людини [41]. Крім того, мотивація розуміється як певний стан людини, який, виходячи з її потреб, спонукає її до вибору певної поведінки для досягнення результату та підтримує цю поведінку, визначаючи її напрямок та інтенсивність. Таким

чином, аналіз різних підходів показує, що мотивація поєднує функції рушійної сили, механізму контролю та внутрішнього стану, спрямовуючи діяльність на досягнення поставлених цілей.

Згідно з дослідженнями Schunk, Pintrich та Meece (2020), ключові концепції мотивації підкреслюють її процесуальний характер: це не статична характеристика, а динамічне явище, яке завжди спрямоване на досягнення конкретної мети та охоплює як початковий імпульс до дії, так і його подальше підтримання [47]. Саме механізми підтримки активності мають вирішальне значення в контексті систематичного навчання.

Узагальнюючи підходи науковців до визначення поняття «мотивація» можемо охарактеризувати її як: інтегровану психолого-педагогічну систему внутрішніх і зовнішніх чинників, що зумовлюють ініціацію, вибір, регуляцію та підтримку цілеспрямованої пізнавальної активності дитини. Вона охоплює динамічний комплекс потреб, мотивів, емоційних переживань, цілей та уявлень, які взаємодіють у процесі навчання та забезпечують стійкий інтерес, довільні зусилля й наполегливість у досягненні результату. У цьому дослідженні мотивація розглядається як багаторівневий механізм, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні складові й виступає внутрішнім регулятором навчальної поведінки, який перетворює природну допитливість молодших школярів на довготривалу й усвідомлену активність у межах освітнього процесу.

Важливість мотивації стає особливо очевидною у початковій школі, оскільки цей етап є вирішальним для розвитку ставлення дітей до навчання як цінності. На жаль, вчителі часто стикаються з явищем, що початковий інтерес і допитливість, з якими діти приходять до школи, поступово зникають. Ця втрата пізнавального інтересу робить мотивацію фундаментальною психолого-педагогічною проблемою сучасної освіти.

У контексті Нової української школи (НУШ) першочерговим завданням є орієнтація освітнього процесу на розвиток внутрішньої мотивації [9]. Дослідження підтверджують, що найважливішою педагогічною майстерністю

вчителя є заохочення учнів до участі в діяльності. Це передбачає створення освітнього середовища, в якому контроль дорослих замінюється внутрішньою регуляцією та самовизначенням [12].

Проблема мотивації у молодших школярів полягає, перш за все, у мотиваційній стійкості. Діти зазвичай мають високу початкову допитливість, але коли зовнішній контроль (оцінки, винагороди) є головним фокусом в освітньому середовищі. Цей природний внутрішній потяг швидко зменшується, що може призвести до зниження бажання до навчання. Відповідно, освітнє завдання полягає не стільки у створенні мотивації з нуля, скільки у побудові структури, яка перетворює цю початкову, спонтанну допитливість на стабільну внутрішню регуляцію [45].

Молодший шкільний вік (початкова школа) – це критичний період розвитку. Мотиваційна сфера дитини є динамічною протягом цього часу та тісно пов'язана з її ранньою академічною адаптацією. Успішний розвиток позитивних мотивів у цей період закладає основу для їхньої подальшої академічної траєкторії [40].

Аналіз мотиваційних профілів показує, що учні початкової школи загалом демонструють більш адаптивні та якісні типи мотивації, ніж учні середньої школи. Зокрема, було виявлено, що молодші школярі мають статистично вищі показники внутрішньої регуляції та задоволення від навчання. Це підтверджує природну схильність дітей цього віку до навчання та дії заради процесу [31].

Міжнародні дослідження академічної мотивації в ранньому дитинстві традиційно зосереджуються на двох ключових конструктах: задоволення від навчання (внутрішня мотивація та інтерес) та академічна самооцінка. Сприйняття дитиною власної компетентності та задоволення від завдання мають вирішальне значення для подальшої наполегливості та вибору діяльності. Міжкультурне дослідження близнюків (віком 9-16 років) зробило важливий внесок у розуміння індивідуальних відмінностей у мотивації. Було виявлено, що індивідуальні відмінності в задоволенні від навчання та

самооцінці значною мірою пояснюються (приблизно 40% варіативності) генетичними факторами [57]. Це свідчить про те, що діти приходять до школи з різними вродженими інтересами та самооцінкою.

Вирішальне значення має висновок цього дослідження щодо ролі середовища: спільні фактори середовища (спільна домашня атмосфера або послідовна шкільна/класна політика) не сприяють подібності в академічній мотивації. Натомість, вплив середовища, що формує мотивацію, базується виключно на індивідуальному, конкретному досвіді [57].

Цей факт має глибокі освітні наслідки. Якщо спільне зовнішнє середовище не є основним фактором мотиваційної подібності, стандартизовані освітні підходи можуть бути неефективними. Тому ефективні освітні втручання повинні бути максимально диференційованими та спрямованими на створення унікального, позитивного досвіду для кожної дитини. Це вимагає зосередження уваги на підтримці індивідуальної автономії та компетентності, які за своєю суттю є особистим, а не колективним досвідом, і можуть протидіяти впливу негативних індивідуальних успадкованих схильностей.

В українському освітньому контексті, зокрема в рамках впровадження Нової української школи (НУШ), розвиток когнітивних інтересів та формування внутрішньої мотивації у молодших школярів визначено як центральне, пріоритетне завдання. Цей вектор узгоджується з провідними міжнародними моделями, що наголошують на автономії та майстерності.

Українські дослідження підкреслюють, що використання нетрадиційних методів навчання (наприклад, розповіді історій) є одним з найефективніших психолого-педагогічних інструментів розвитку когнітивної мотивації [12]. Нестандартизовані методи навчання створюють потужні ситуативні мотиваційні фактори, які можуть підсилювати позитивну динаміку мотивів та викликати спонтанну пізнавальну активність, безпосередній інтерес та позитивні інтелектуальні емоції. Це прямий механізм задоволення потреби в компетентності та стимулювання внутрішньої цінності.

Особлива увага приділяється підтримці мотивації під час переходу з початкової до середньої школи. Міжнародні дослідження показали, що значне зниження мотивації може спостерігатися в середніх класах [57]. Активно впроваджені стратегії в початковій школі (підтримка автономної мотивації та орієнтації на навчання) слугують необхідним буфером, який допомагає учням успішно адаптуватися до нових, часто більш контролюючих освітніх умов.

Психологічний та педагогічний аналіз проблеми мотивації молодших школярів вимагає інтегративного підходу, який поєднує найвпливовіші міжнародні теорії мотивації, включаючи теорію самодетермінації (self-determination theory (SDT)), теорію досягнення цілей (achieving goals theory (AGT)) та теорію очікуваної цінності (expectancy-value theory (EVT)).

*Теорія самодетермінації (SDT)*, розроблена Edward L. Deci та Richard Ryan, підкреслює вроджену людську схильність до психологічного зростання, розвитку та інтегрованого функціонування. SDT відійшла від панівних біхевіористських моделей, зосереджених на підкріпленні, і натомість наголошувала на внутрішній людській схильності до навчання, допитливості та саморегуляції [54].

В рамках SDT наголошується, що мотивацію не слід розглядати як єдине поняття. Швидше, вона існує на континуумі, який розрізняє внутрішню та різні форми зовнішньої мотивації на основі ступеня їхньої інтерналізації (засвоєння) та самовизначення.

*Внутрішня мотивація* є прототипом людської схильності до навчання та творчості. Вона передбачає залучення до діяльності виключно заради самого процесу, інтересу чи задоволення, без очікування зовнішньої винагороди.

*Зовнішня мотивація* є інструментальною – діяльність виконується для досягнення зовнішньої мети або результату (наприклад, оцінка, винагорода, уникнення покарання). SDT розрізняє зовнішню мотивацію відповідно до ступеня її автономності:

1. Ідентифікована регуляція: найбільш автономна форма зовнішньої мотивації. Поведінка керується почуттям особистої цінності або важливості в досягненні особисто обраних цілей.

2. Інтроєктована регуляція: помірно низька автономія. Регуляція відбувається зовні, але частково інтерналізована. Діяльність виконується, щоб уникнути сорому та провини або підвищити самооцінку (контроль через его-залученість).

3. Зовнішня регуляція: характеризується найнижчою автономією. Поведінка повністю контролюється зовнішніми винагородами або покараннями.

Внутрішня регуляція та ідентифікована регуляція разом складають *автономну мотивацію* (АМ), яка самовизначається та пов'язана з глибоким бажанням навчатися та кращою академічною успішністю. Інтроєктована та зовнішня регуляція складають *контрольовану мотивацію* (КМ), яка є менш стабільною та ефективною [39].

SDT визначає, що мотивація регулюється задоволенням або фрустрацією трьох універсальних, вроджених основних психологічних потреб, які є критично важливими для психічного здоров'я та автономної мотивації:

- автономія – відчуття особистості, що вона вибір, і що її поведінка схвалюється нею добровільно, а не є результатом примусу чи зовнішнього контролю.
- компетентність – відчуття майстерності, ефективності та здатності досягати результатів у діяльності. Для дітей це означає: «Я можу зробити це сам / сама».
- пов'язаність – потреба відчувати зв'язок, турботу та належність до важливих соціальних груп, включаючи однолітків та вчителів.

Задоволення цих основних психологічних потреб безпосередньо впливає на якість регульованої мотивації, яку учні демонструють у шкільному середовищі. Зокрема, сприяння автономії вимагає відмови від зовнішніх винагород як показника успіху. Натомість слід надавати позитивний

вербальний зворотний зв'язок, що допомагає дітям відчувати себе незалежними та самостійно спрямованими у своїй діяльності [25].

Дослідження показують, що зовнішні механізми контролю, такі як оцінювання, можуть призвести до зниження внутрішньої мотивації та погіршення результатів навчання. Це підкреслює важливість сприяння автономній, а не контрольованій мотивації вже у початковій школі [45].

Впровадження стратегій підтримки основних психологічних потреб таких як створення освітнього середовища, яке сприяє потребам в автономії, компетентності та пов'язаності, є емпірично доведеним шляхом до розвитку самостійно визначеної мотивації.

Автономія є ключем до перетворення зовнішнього регулювання на внутрішнє регулювання. Вчителі повинні надавати учням можливості робити вибір. Це може включати вибір порядку виконання завдань, використання різних ресурсів або навіть вибір теми для міні-проекту. Вибір підвищує свободу дій та самоствердження власної поведінки. Також, слід уникати винагород або покарань для мотивації поведінки. Натомість позитивний словесний зворотний зв'язок має бути інформативним та підкреслювати внутрішній інтерес або цінність самої діяльності, а не лише зовнішній результат.

Наступна теорія – *теорія досягнення цілей (AGT)*, розроблена Carole Ames та Carol Dweck – це когнітивний підхід, який пояснює, як індивідуальні переконання щодо здібностей та цілей учня формують його поведінку, наполегливість та реакцію на невдачі. AGT розрізняє:

1. Цілі майстерності: учень зосереджується на підвищенні своєї компетентності, отриманні нових знань та вдосконаленні своїх навичок. Успіх визначається особистим прогресом та зусиллями, незалежно від результатів інших.

2. Цілі досягнення: учень зосереджується на демонстрації високого рівня здібностей, отриманні позитивних суджень або уникненні негативних суджень, часто через соціальне порівняння [26].

Цілі, спрямовані на майстерність, пов'язані з більш позитивними результатами навчання: підвищена наполегливість, використання глибоких когнітивних стратегій, висока внутрішня мотивація та активна участь. Для учнів, орієнтованих на майстерність, помилки не становлять загрози, але сприймаються як інформація про невиконані завдання, що мотивує їх докладати більше зусиль.

Навпаки, цілі, спрямовані на результат, особливо у формі уникнення невдачі, пов'язані з низьким рівнем зусиль, тривожністю та низькою академічною компетентністю. Дослідження Carol Dweck показало, що цілі, спрямовані на результат, особливо в поєднанні з низьким сприйняттям здібностей, можуть призвести до феномену вивченої беспорядності, оскільки учень припиняє докладати зусиль, пояснюючи невдачі низькими здібностями та відчуває негативний афект [34].

Тому цільова орієнтація, яку вчитель свідомо чи несвідомо встановлює на уроці, має вирішальне значення для психологічного благополуччя та академічного розвитку учнів початкової школи.

*Теорія очікуваної цінності (EVT)*, розроблена Jacquelynne Eccles та Allan Wigfield, є ще однією фундаментальною когнітивною моделлю, що використовується для пояснення вибору завдань, наполегливості та продуктивності. Згідно з EVT, мотивація є функцією двох основних факторів: очікування успіху та суб'єктивної цінності завдання. Хоча модель не завжди формулюється як прямиий добуток, її суть полягає в тому, що обидва компоненти повинні бути присутніми для високої мотивації.

- Очікування успіху – це переконання учня/учениці щодо того, наскільки добре він/вона може виконати завдання в найближчому чи віддаленому майбутньому. Це тісно пов'язано з переконанням у здібностях та своєю компетентністю. Низькі очікування успіху, незалежно від цінності завдання, значно знижують мотивацію.

Компетентність стосується віри учнів у свою здатність ефективно виконувати завдання. Для розвитку компетентності слід вводити завдання

помірної складності (трохи вище поточних здібностей учнів). Це підтримує залученість та запобігає як нудьзі (занадто легко), так і вивченій беспорядності (занадто складно).

Ранній навчальний досвід, який надає часті можливості для успішних ситуацій, зміцнює відчуття власної волі та контролю над власним навчанням. Реалістичний, структурований зворотний зв'язок також допомагає учням розвивати самосвідомість та впевненість у собі. Підтримка учнів у постановці досяжних цілей є важливим фактором підвищення компетентності.

- Суб'єктивна цінність завдання: цей компонент поділяється на чотири підкомпоненти:

1. Внутрішня цінність: ступінь задоволення, інтересу чи насолоди, яку учень/учениця отримує від виконання завдання. Це концептуально перетинається з внутрішньою мотивацією в SDT.

2. Цінність досягнення: важливість виконання завдання для особистої ідентичності та самосприйняття. Це відображає, наскільки важливим є успіх у завданні для розвитку бажаного «Я».

3. Корисність: ступінь, до якої завдання корисне або актуальне для досягнення майбутніх цілей.

4. Вартість: негативні аспекти, пов'язані з виконанням завдання, включаючи втрачений час, необхідність відмовитися від інших, більш бажаних видів діяльності, та психологічні витрати (стрес, тривога) [58].

Модель EVT особливо потужно пояснює відсутність або зниження мотивації, яку часто плутають з лінню. Якщо учень/учениця сприймає завдання як занадто складне (низька очікувана успішність) або відчуває, що його виконання вимагає занадто високої «вартості» (наприклад, відмова від важливої гри чи соціальної взаємодії), його/її мотивація буде низькою, навіть якщо завдання має потенційну цінність. Тому вчителю важливо впливати на обидва компоненти: підвищення очікувань за допомогою підтримуючих заходів та реалістичного зворотного зв'язку, а також підвищення цінності шляхом демонстрації актуальності та зменшення непотрібних витрат [58].

Для ефективного вирішення психолого-педагогічної проблеми мотивації молодших школярів необхідно створити освітнє середовище, яке інтегрує ключові принципи SDT, AGT та EVT. Це середовище має бути зосереджене на підтримці внутрішніх, автономних форм регулювання, а не зовнішнього контролю.

Створення навчальної структури, яка підтримує досягнення цілей, є ключовим завданням для сприяння стійкій внутрішній мотивації. Таке середовище навмисно уникає практик, що сприяють орієнтації на результат та конкуренції.

Педагогічні практики повинні навмисно применшувати значення результатів, конкуренції та соціального порівняння. Наприклад, слід уникати публікації оцінок, порівняння успішності учнів та виключної зосередженості на правильних відповідях. Натомість необхідно наголошувати на зусиллях та вдосконаленні як основних критеріях успіху.

Ця стратегія задовольняє основні психологічні потреби безпосередньо через призму цільових орієнтацій. Коли вчитель наголошує на зусиллях як ключі до успіху (цілі майстерності), він безпосередньо підтримує потребу в компетентності, оскільки зусилля, на відміну від вроджених здібностей, є фактором, який учень може контролювати. Коли вчитель уникає публічного порівняння (цілі продуктивності), він зменшує контрольоване регулювання і дозволяє учням зосередитися на своєму внутрішньому інтересі, а не на зовнішньому тиску та загрозах его.

Важливим компонентом є оцінювання. Фокус слід змістити з підсумкових оцінок на формувальне оцінювання, яке зосереджено на процесі та прогресі. Конкретні практики включають: надання учням можливостей виправляти помилки, повторно здавати роботу та розглядати помилки як частину освітнього процесу; використання портфоліо-оцінювання, яке ілюструє розвиток навичок протягом періоду навчання.

## **1.2. Поняття та структура емоційного інтелекту молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях**

Феномен емоційного інтелекту дедалі більше привертає увагу вчених різних сфер. Цей зростаючий інтерес не є випадковим, оскільки добре розвинений емоційний інтелект дозволяє людям – за умови свідомого управління їхньою емоційною сферою – ефективно адаптуватися до соціального середовища та досягати своїх цілей, що має особливе значення в сучасному житті. Численні дослідження підтвердили панівний науковий консенсус про те, що емоційний інтелект визначає 80% майбутнього успіху людини в соціальній, професійній та особистій сферах, тоді як коефіцієнт інтелекту (IQ) становить лише близько 20% [13].

Хоча концепція емоційного інтелекту (EI) зараз широко поширена в науковому дискурсі, вона виникла відносно недавно. Теоретичні основи емоційного інтелекту та концепція його розвитку як частини загальної теорії були закладені в 1990 році завдяки роботам P. Salovey та J. D. Mayer, які вперше встановили природу цього феномену. Відтоді було проведено численні дослідження, спрямовані на поглиблення теоретичного розуміння емоційного інтелекту та визначення його структурних компонентів, критеріїв розвитку та діагностичних показників. Відповідно, емоційний інтелект був визнаний ключовою компетенцією в освіті, навчанні та підвищенні ефективності людських дій у різних життєвих контекстах [38].

Розвиток емоційного інтелекту зараз інтенсивно вивчається вітчизняними дослідниками, так і за кордоном. Наприклад, роботи Е. Носенко та Н. Ковриги розкривають сутність поняття «емоційний інтелект», який автори вважають невід'ємною частиною внутрішнього світу особистості. Цей внутрішній світ проявляється в позитивному ставленні людини до себе, інших та світу загалом, підкреслюючи її притаманну цінність [10].

Вплив емоційного інтелекту на різні аспекти людського життя досліджували В. Palmer та С. Donaldson, які продемонстрували його важливість для якості життя в повсякденних ситуаціях. Водночас J. D. Mayer,

D. Caruso та P. Salovey встановили кореляцію між високим рівнем емоційного інтелекту та підвищеною ймовірністю гарного фізичного та психічного здоров'я, привабливої зовнішності та позитивних стосунків з родичами, друзями та родиною. Структуру емоційного інтелекту досліджували І. Андреева, Д. Люсін, R. Sternberg, P. Salovey, тоді як фактори, що впливають на його розвиток, були предметом досліджень І. Андреевої, Л. Буркової, О. Філатової та В. Юркевича. О. Чебикін зробив значний внесок у розвиток теорії регуляції емоцій у навчально-пізнавальній діяльності, а його роботи сприяли створенню ефективних методів емоційної комунікації в процесі навчання. О. Власова у своїй роботі аналізує емоційний інтелект як окрему підсистему соціальних навичок людини, що відіграє важливу роль у розвитку гармонійної та успішної особистості [13].

Емоційний інтелект (ЕІ) визначається як здатність ідентифікувати власні та чужі емоції та ефективно використовувати цю емоційну інформацію для керування думками та діями. Це не просто міра почуттів, це система, яка впливає на когнітивні процеси. Емоції учнів, зокрема, безпосередньо впливають на їхню увагу, пам'ять та загальну здатність до навчання [60].

Критичну важливість розвитку ЕІ в ранньому дитинстві продемонстрували численні дослідження. Діти з вищим рівнем ЕІ характеризуються кращою тривалістю концентрації уваги, сильнішою академічною залученістю, більш позитивними та стабільними соціальними зв'язками, а також більшою емпатією. Здатність ефективно регулювати емоції безпосередньо сприяє кращій саморегуляції поведінки, що, у свою чергу, корелює з кращими академічними результатами [49]. Таким чином, ЕІ закладає основу для оптимального соціального та академічного функціонування дитини.

Концепція соціально-емоційного навчання (СЕН) служить основою для цілеспрямованого розвитку ЕІ. СЕН – це метод, який допомагає учням різного віку краще розуміти та обробляти свої емоції, розвивати емпатію та здатність приймати позитивні та відповідальні рішення. Ці набуті навички формують

важливу основу, яка готує молодих людей не лише до академічного успіху, але й до побудови здорових стосунків та успішної кар'єри в майбутньому [15].

Міжнародна практика в галузі початкової освіти значною мірою керується рамками Співпраці з академічного, соціального та емоційного навчання (CASEL). Ця модель визначає п'ять широких, взаємопов'язаних областей компетентності, які необхідно систематично розвивати: самосвідомість, саморегуляція, соціальна свідомість, навички взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень [56].

Самосвідомість – це здатність усвідомлювати власні емоції, думки та цінності й аналізувати їхній вплив на поведінку в різних ситуаціях. Це включає об'єктивну оцінку власних сильних та слабких сторін, зокрема:

- поєднання індивідуальної та соціальної ідентичності;
- усвідомлення власних культурних та мовних орієнтацій;
- визначення пережитих емоцій;
- дотримання принципів чесності та громадянської доброчесності;
- усвідомлення взаємозв'язку між почуттями, переконаннями та думками;
- орієнтація на підвищення власної ефективності;
- розуміння важливості особистісного зростання;
- розвиток інтересів та цілеспрямованості.

Самоконтроль – здатність регулювати власні емоції, думки та дії за мінливих умов для досягнення поставлених цілей. Це вимагає таких навичок, як:

- контроль емоційних реакцій;
- визначення та застосування методів стійкості до стресу;
- демонстрація самодисципліни та самомотивації;
- визначення особистої та групової цілей;
- застосування навички планування та організації;
- демонстрація рішучості та ініціативності;
- демонстрація індивідуальної та колективної цілеспрямованості.

Соціальна чутливість проявляється як здатність розуміти точки зору інших, особливо тих, хто походить з різного культурного середовища, виявляти емпатію та дотримуватися соціальних норм, а також:

- врахування позиції інших;
- визнання сильних сторони інших;
- здатність відчувати емпатію та співчуття;
- турбота про емоційний стан інших;
- здатність висловлювати вдячність;
- правильне сприйняття соціальних норм;
- аналіз ситуаційних факторів та можливостей;
- розуміння впливу соціальних інститутів на поведінку.

Комунікативні навички включають здатність встановлювати та підтримувати конструктивні стосунки з різними людьми, з акцентом на ефективну взаємодію із соціальним середовищем. До них належать:

- здатність ефективно спілкуватися;
- побудова гармонійних стосунків;
- повага до культурних нюансів;
- взаємодія в команді та колективне прийняття рішень;
- продуктивне вирішення конфліктів;
- стійкість до соціального тиску;
- здатність брати на себе лідерські ролі;
- готовність надавати або приймати допомогу за потреби;
- захист інтересів та прав інших.

Відповідальне прийняття рішень означає вибір поведінки у відповідь на ситуацію, керуючись етичними нормами, безпекою, зважуючи наслідки та враховуючи інтереси інших та власні [30]. До них належать:

- допитливість та готовність до діалогу;
- формування обґрунтованих висновків на основі аналізу даних;
- вирішення особистих та соціальних проблем;
- прогнозування результатів власних дій;

- усвідомлення цінності критичного мислення в навчанні та повсякденному житті;
- рефлексія над власним внеском у особисте, сімейне та соціальне благополуччя;
- оцінка впливу на різних рівнях: від особистого до інституційного [56].

Хоча модель CASEL найчастіше використовується в освітніх програмах, модель Reuven Bar-On зробила значний внесок у розуміння структури емоційного інтелекту (EI) у молодших школярів. Ця модель зосереджена на широких диспозиційних факторах, які можуть бути корисними для діагностики. Вона визначає ключові виміри, такі як особистісні навички (включаючи самооцінку, самоактуалізацію та впевненість у собі) та міжособистісні навички (включаючи емпатію та соціальну відповідальність) [22]. Комбінований підхід, заснований на функціональних компетенціях CASEL та диспозиційних факторах Бар-Она, пропонує найповніше розуміння емоційного інтелекту (EI) у дітей [16].

Розвиток емоційного інтелекту у дітей початкової школи – це цілеспрямований процес, який повинен враховувати їхні вікові особливості та розвиток когнітивних здібностей. Молодший шкільний вік (6-10 років) поділяється на фази, в яких вимоги до емоційних та соціальних навичок суттєво змінюються.

Розглянемо більш детально перелік компетентностей моделі CASEL для дітей 6-10 років.

Складник *«самосвідомість»* охоплює здатність учнів розуміти власні емоції, думки та цінності, а також усвідомлювати, як вони впливають на їхню поведінку в різних контекстах. В рамках цього складника діти вчаться інтегрувати свою особисту та соціальну ідентичність і пов'язувати почуття з цінностями та думками. У віці від 6 до 8 років діти працюють над вмінням описувати складні емоції та розуміти їхню інтенсивність. Однак, у віці 9-10 років вони вже здатні розмірковувати над власними емоційними моделями та проводити самооцінку [23].

Складник *«самоконтроль»* – це здатність ефективно керувати своїми емоціями, думками та поведінкою для досягнення цілей. Це критично важлива сфера, яка включає використання навичок управління стресом, відтермінування задоволення, самодисципліну, а також навички планування та організації. Дослідження ефективних програм розвитку особливих освітніх потреб (SEN) показують, що навички управління поведінковим стресом та релаксація є одними з найчастіше (92,9%) включених та обов'язкових елементів успішних втручань. Це свідчить про те, що розробка функціональних стратегій управління емоціями є пріоритетом [50].

Складник *«соціальна свідомість»* охоплює здатність сприймати точку зору інших, виявляти емпатію та співчуття, визнавати сильні сторони інших та розуміти ширші соціальні та історичні норми поведінки в різних середовищах. Ця компетенція дозволяє учням усвідомити вплив організацій та систем на поведінку. Розвиток навичок стосунків варіюється від здатності формувати дружні стосунки та дотримуватися простих соціальних правил у віці 6-8 років до складніших завдань. У віці 9-10 років учні вже вчать опановувати групову динаміку та ефективно справлятися з тиском однолітків. Ця компетентність зосереджена на здатності будувати та підтримувати здорові стосунки, ефективно спілкуватися та мирно вирішувати конфлікти [55].

Складник *«відповідальне прийняття рішень»* стосується здатності приймати обдумані та конструктивні рішення. Вона вимагає від учнів навчитися робити обґрунтовані судження після аналізу інформації та фактів, знаходити рішення особистих та соціальних проблем, а також передбачати та оцінювати наслідки своїх дій.

Для опанування всіма компетентостями соціально-емоційного навчання необхідно враховувати вікові особливості учнів початкової школи. Рік молодшого шкільного віку характеризується значним зростанням емоційної складності. У віці від 6 до 8 років діти переходять від називання основних емоцій до опису складних почуттів та їхньої інтенсивності, починаючи використовувати прості стратегії управління емоціями.

Наступний етап, вік 9 та 10 років, характеризується розвитком метакогнітивної рефлексії. Учні набувають здатності розмірковувати над власними емоційними моделями, оцінювати себе та, що важливо, планувати свої емоційні реакції та ефективніше керувати груповою динамікою. Здатність до такої глибокої рефлексії та самоаналізу безпосередньо впливає на вимірювання емоційного інтелекту. Починаючи з 10 років, тести діагностичних здібностей стають більш надійними інструментами для оцінки емоційного інтелекту, оскільки цей вік відповідає досягненню необхідного рівня когнітивного розвитку для свідомої оцінки емоційних сценаріїв [53].

Ефективність соціально-емоційного навчання демонструється численними незалежними дослідженнями та систематичними метааналізами. Вони демонструють значний позитивний вплив на академічну успішність та соціальну поведінку учнів.

Систематичні огляди та метааналізи, що охоплюють сотні шкільних програм СЕН, демонструють послідовний та стійкий позитивний вплив на результати навчання. Учні, які беруть участь у програмах СЕН, досягають значно кращих результатів у соціальних та емоційних навичках, поведінці, ставленні та академічних досягненнях.

Зокрема, учні, які беруть участь у програмах СЕН, досягли значного покращення своїх академічних досягнень порівняно з контрольними групами, що призвело до середнього збільшення досягнень на 11 відсоткових пунктів. Ці покращення, які були очевидні в балах досягнень, результатах тестів та відвідуваності, свідчать про те, що СЕН є потужним каталізатором академічного навчання [28].

Важливо зазначити, що позитивний вплив СЕН на академічні досягнення є довгостроковим. Навіть через роки після участі в програмах академічні досягнення учнів залишалися в середньому на 13 відсоткових пунктів вищими, ніж у тих, хто не брав участі в інтервенціях. Цей висновок підтверджує припущення, що розвиток ЕІ має тривалий вплив, порівнянний з впливом програм, спеціально розроблених для покращення академічної

успішності. Дані також демонструють універсальність позитивного впливу програм СЕН, оскільки він зберігається незалежно від статі, етнічної приналежності чи соціально-економічного статусу учнів. Це підкреслює, що програми розвитку соціально-емоційних навичок є потужним інструментом для сприяння рівності в освіті та зменшення розриву в навчанні шляхом забезпечення рівних умов для успіху для всіх учнів, одночасно розвиваючи необхідні соціальні та емоційні навички[52].

Окрім, того, існує чітка позитивна кореляція між емоційним інтелектом та просоціальною поведінкою. Учні з високим емоційним інтелектом краще сприймають потреби інших і тому демонструють вищу просоціальну поведінку. Аналіз показує, що соціальні навички частково опосередковують зв'язок між емоційним інтелектом та просоціальною поведінкою.

Коли йдеться про негативну поведінку, емоційний інтелект негативно корелює з агресивною поведінкою. Розвиток емоційної стійкості, яка посилюється здатністю переживати позитивні емоції, дозволяє дітям ефективно справлятися з конфліктами та стресовими факторами. Це сприяє конструктивному підходу до проблем і зменшує ймовірність агресивних реакцій [24].

Важливо зазначити, що емоційний інтелект не функціонує ізольовано від традиційного когнітивного інтелекту (IQ). Дослідження підтверджують, що інтелект пов'язаний як з емоційним розумінням, так і з соціальною компетентністю. Це свідчить про синергію між цими конструктами. Покращення соціальної компетентності та емоційного розуміння, досягнуте завдяки розвитку ЕІ, створює оптимальне психологічне середовище. За таких умов академічні здібності (вимірювані традиційним IQ) можуть бути повною мірою використані. Таким чином, ЕІ діє як фактор, який розкриває та підвищує академічний потенціал учня, а не замінює його [37].

Реформа Нової української школи (НУШ) визначила розвиток соціальних та емоційних навичок як ключовий аспект загального розвитку дитини. Це вимагає інтеграції програмних елементів соціально-емоційного

навчання у всі навчальні предмети та створення цілісного освітнього середовища.

### **1.3. Взаємозв'язок мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку**

Сучасні освітні реформи, особливо в Україні, орієнтовані не лише на засвоєнні предметних знань, а й на цілісному розвитку особистості учнів. Перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, означає, що успіх дитини визначається вже не виключно її інтелектуальним потенціалом, а і здатністю долати труднощі, ефективно спілкуватися та керувати власним емоційним станом. За цих умов емоційний інтелект та мотивація до навчання стають ключовими елементами освітнього процесу.

Вік від 6 до 10 років розглядається в психології як сенситивний, а точніше, найсприятливішим, для активного розвитку цих двох компонентів. У цей період закладаються основи майбутнього емоційного здоров'я дитини та її ставлення до навчання [3]. Незважаючи на свою важливість, низька мотивація до навчання залишається однією з найактуальніших проблем у сучасній школі. Вона проявляється в пасивності та відсутності бажання виконувати завдання, що часто не корелює з інтелектуальними здібностями учня. Дослідження показали, що внесок мотивації в академічний успіх може бути в 2,5-3 рази більшим, ніж вплив інтелекту [51]. Тому пошук ефективних механізмів розвитку стійкої мотивації стає пріоритетним завданням освітньої науки та практики.

Незважаючи на інтенсивне вивчення емоційного інтелекту та академічної мотивації в останні десятиліття як вітчизняними (С. Дерев'янку, А. Четверик-Бурчак, О. Філатова, В. Юркевич), так і зарубіжними дослідниками (J. D. Mayer, D. Caruso та P. Salovey, R. Leeper та ін), питання взаємозв'язку між цими двома явищами залишається дискусійним і потребує поглибленого наукового аналізу.

Емоційний інтелект (ЕІ) – це складне психологічне явище, яке, незважаючи на відсутність загальноприйнятого визначення, зазвичай розуміється як здатність людини розпізнавати та розуміти власні емоції та почуття інших, а також ефективно керувати ними та таким чином регулювати мислення та поведінку [13]. Хоч сам термін «емоційний інтелект» (ЕІ) виник ще в 1964 році, його активні теоретичні дослідження та практичне застосування розпочалися лише в 1980-х та 1990-х роках. Ключовою вважається модель здібностей, запропонована американськими дослідниками Р. Salovey та J. Mayer. Вона представляє ЕІ як систему когнітивних здібностей, що складається з чотирьох основних компонентів:

*Сприйняття емоцій* – здатність розпізнавати та усвідомлювати емоційні стани на основі невербальних сигналів (міміка, жести, інтонація).

*Використання емоцій* означає включення емоцій для активації процесів мислення та підвищення ефективності вирішення проблем шляхом розгляду їх як джерела інформації для фокусування уваги.

*Розуміння емоцій* означає інтерпретацію емоцій, розрізнення їх складних нюансів, аналіз причин їх виникнення та прогнозування їх розвитку.

*Управління емоціями* – це здатність регулювати власні емоційні реакції та впливати на емоції інших для досягнення поставлених цілей [46].

D. Goleman зробив значний внесок у адаптацію та поширення концепції емоційного інтелекту (ЕІ), зокрема в галузі освіти, завдяки своїй змішаній моделі. Він розширив структуру емоційного інтелекту та врахував не лише когнітивні здібності, а й особистісні якості та соціальні навички. Він доповнив існуючі компоненти такими факторами, як рішучість, самомотивація, наполегливість та здатність до соціальної взаємодії. Ця інтегративна модель, яка поєднує психологічні здібності з рисами особистості, сприяла практичному застосуванню концепції ЕІ та її поширенню в освітній практиці. Такий підхід дозволив чітко зрозуміти взаємозв'язок між емоційною сферою, саморегуляцією, поведінкою та успішністю, а також відвести ЕІ важливу роль в педагогічній психології [32].

Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи, таким чином, безпосередньо корелює з їхньою мотивацією до навчання. Мотивація до навчання розуміється як динамічна система внутрішніх та зовнішніх факторів, що визначають готовність учня до пізнавальної діяльності та визначають її напрямок [14]. Це рушійна сила, яка сприяє пізнанню та досягненням. У психології зазвичай розрізняють два основні типи мотивації до навчання:

*Зовнішня мотивація* – стимул до навчання, що виникає з факторів, не пов'язаних безпосередньо з когнітивною діяльністю (наприклад, хороша оцінка, похвала від вчителів чи батьків, уникнення негативних наслідків).

*Внутрішня мотивація* – бажання навчатися, яке виникає з інтересу до самого когнітивного процесу, задоволення від навчання та прагнення до самовдосконалення. Вона проявляється в зосередженості, зацікавленості та задоволенні від виконаної роботи.

Мотиваційна сфера молодших школярів перебуває у фазі активного формування. На початкових етапах навчання для них характерні переважно зовнішні мотиви, такі як бажання отримати визнання від вчителів, дотримуватися соціальних норм, здобути авторитет серед однолітків. Головним завданням педагогіки в цей період є забезпечення послідовного переходу від цих зовнішніх стимулів до формування стійкої внутрішньої мотивації. Остання не виникає автономно; її формування тісно пов'язане з оволодінням дитиною структурою навчальної діяльності. Спочатку учні виконують переважно технічні, виконавчі дії, тоді як функції планування, контролю та оцінювання покладаються на вчителя. Однак, у міру оволодіння дитиною навичками самоконтролю, самооцінки та самоорганізації, її залежність від зовнішнього підкріплення (оцінювання, похвали) послаблюється. Це створює умови для природного переходу від домінування зовнішньої мотивації до формування внутрішньої мотивації, де рушійною силою є усвідомлення власної компетентності та внутрішнє задоволення результатом. Тому цей перехід є не просто зміною напрямку, а радше

взаємопов'язаним процесом, що супроводжує розвиток саморегуляції та набуття самостійності учнем [20].

Молодший шкільний вік (6-10 років) характеризується низкою психологічних особливостей, які безпосередньо впливають на динаміку навчання та мотивацію. Навчальна діяльність є вирішальним фактором розвитку мислення, когнітивних здібностей та формування особистісних характеристик, таких як довільний характер психічних процесів та саморегуляція. Емоційний стан дітей у цьому віці характеризується своєю яскравістю, безпосередністю та ситуативністю. У цей період активно формується здатність рефлексувати над власним досвідом та інтерпретувати емоції інших. Самооцінка школяра залишається специфічною, ситуативно залежною та значною мірою залежить від оцінки дорослого, особливо вчителя. Ця об'єктивна залежність робить емоційний фон взаємин учителя та учня вирішальним для розвитку впевненості дитини в собі. Соціальна взаємодія з учителем та однолітками відіграє центральну роль у її психосоціальному розвитку. Прагнення до визнання з боку дорослих та прийняття з боку однолітків є одним з найважливіших мотивуючих факторів. Школа стає першим соціальним середовищем, у якому дитина вчиться співпрацювати, спілкуватися та вирішувати конфлікти, що вимагає значного розвитку її емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту має не абстрактний, а практичний характер і реалізується через специфічні психологічні механізми, які безпосередньо впливають на формування та зміцнення мотивації навчання. До найважливіших механізмів цього впливу належать:

*Емоційна саморегуляція та стресостійкість.* Учні з сильними навичками регуляції емоцій ефективніше долають стрес та негативні переживання, які неминучі в процесі навчання. Замість деструктивних реакцій (страх, відчай) вони можуть трансформувати негативні емоції та зосереджуватися на поставленому завданні. Ця здатність долати перешкоди, не піддаючись емоційному тиску, зміцнює стійкість та рішучість. Відчуття

самоконтролю та досягнутий успіх сприяє внутрішньому інтересу до навчання, оскільки учні переконані в ефективності своїх зусиль. Здатність керувати емоціями, таким чином, є основою самомотивації, найвищої форми мотивації навчання [14].

*Емпатія та соціально орієнтована мотивація.* Високий рівень емпатії дозволяє учням адекватно сприймати емоційні стани та потреби однолітків і вчителів. Це сприяє ефективному спілкуванню та дружній атмосфері в колективі. В середовищі взаєморозуміння та поваги діти почуваються в безпеці, що значно знижує їхню тривожність. Таке сприятливе соціально-емоційне середовище та потреба в спілкуванні створюють сильний стимул для активізації пізнавальної діяльності.

*Позитивне підкріплення та перехід до внутрішньої мотивації.* Навчання, наповнене позитивними емоціями (радість відкриття, задоволення від успіху), створює стійкий зв'язок між пізнавальною діяльністю та приємним досвідом. Педагогічні прийоми, спрямовані на створення ситуацій успіху та використання інтерактивних форм роботи, допомагають учням відчувати внутрішнє задоволення від самого процесу навчання, а не лише від зовнішніх результатів. В результаті навчальна діяльність поступово перетворюється з обов'язку на джерело внутрішнього задоволення [36].

Як наслідок, емоційна компетентність є регулятором свідомості особистості, її мотиватором та рушійною силою. Вона дозволяє учню трансформувати зовнішні мотиви (прагнення до схвалення) у стійкі внутрішні (прагнення до знань), оскільки успішний когнітивний процес супроводжується позитивними емоціями, які, у свою чергу, посилюють бажання навчатися (таблиця 1).

**Взаємозв'язок між компонентами емоційної компетентності  
та когнітивною мотивацією**

<b>Компонент емоційної компетентності</b>	<b>Вплив на когнітивну мотивацію</b>	<b>Механізм взаємодії</b>
Емоційна саморегуляція	Подолання труднощів у навчанні	Здатність керувати емоціями допомагає учню подолати страх невдачі та продовжувати свої зусилля, що зміцнює його впевненість у собі та внутрішню мотивацію долати перешкоди.
Емпатія та конструктивна взаємодія	Формування інтересу та позитивного ставлення до навчання	Позитивний емоційний клімат та відчуття приналежності до команди створюють умови, коли навчання стає джерелом радості та задоволення, а не тривоги.
Емоційна грамотність	Розвиток внутрішньої мотивації	Усвідомлення позитивних емоцій від успіху в навчанні (радість «відкриття») сприяє тому, що учень починає прагнути не просто до оцінювання, а до самого процесу навчання.

Тому розвинений емоційний інтелект дає учням не лише здатність долати труднощі, але й формує набір психологічних інструментів для активної, свідомої та внутрішньо мотивованої участі в освітньому процесі.

Зв'язок між емоційним інтелектом та академічною успішністю підтверджено численними науковими дослідженнями. Дослідники констатують, що учні та учениці з розвиненим емоційним інтелектом досягають вищої академічної успішності, краще справляються зі стресовими ситуаціями та мають сильні навички самоорганізації [44]. Цей зв'язок пояснюється тим, що емоційний інтелект виступає як важливий регуляторний механізм, який дозволяє дитині не лише розпізнавати та коригувати власні

емоційні стани, але й успішно адаптуватися до соціального середовища закладу освіти. Здатність розпізнавати тривожність перед контрольною роботою, свідомо знижувати її інтенсивність або своєчасно звертатися за допомогою до вчителя безпосередньо корелює з кінцевими академічними результатами. Крім того, сильні навички емпатії сприяють глибшому розумінню мотивації та емоційних реакцій однолітків та вчителів, створюючи таким чином безпечнішу та більш підтримуючу атмосферу в класі, що також є важливим фактором академічного успіху.

Впровадження соціально-емоційних програм розвитку емоційного інтелекту демонструє позитивну динаміку: програми соціально-емоційного навчання (СЕН), зокрема, сприяють 10-відсотковому зниженню антисоціальної поведінки (включаючи булінг) та 11-відсотковому підвищенню академічної успішності. Важливо наголосити, що вплив цих програм є комплексним. Вони не обмежуються вивченням емоційної термінології, а розвивають широкий спектр навичок: від інтерпретації невербальних сигналів до застосування стратегій ненасильницького вирішення конфліктів. Зокрема, масштабний метааналіз CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), який охопив сотні досліджень, достовірно підтверджує, що систематичне впровадження програм соціального та емоційного навчання призводить до статистично значущого покращення як соціальної поведінки, так і академічної успішності, і цей ефект є стійким у довгостроковій перспективі [56].

Теоретичний аналіз показує, що емоційний інтелект та мотивація – це взаємозалежні явища, які відіграють вирішальну роль у розвитку особистості дитини початкової школи. Розвиток емоційного інтелекту створює необхідну психологічну основу для розвитку мотивації від зовнішньої до стабільної внутрішньої, що є першочерговим завданням початкової шкільної освіти. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в початковій школі не лише дозволяє покращити академічну успішність, але й забезпечує загальне

психологічне благополуччя учнів, їх ефективну соціалізацію та розвиток комунікативних навичок.

Мотивація молодшого школяра – це складна та мінлива психологічна система, в якій зовнішні подразники та внутрішні рушійні сили тісно переплітаються та постійно взаємодіють. На початковому етапі навчання у переважній більшості дітей домінують зовнішні мотиви, що цілком природно для їхнього віку та соціалізації. До таких мотивів належить, перш за все, бажання отримати гарну оцінку, яка часто стає прямим показником успіху в очах дитини. Не менш важливим є бажання заслужити усне схвалення, похвалу від вчителя чи батьків, чиє ставлення має величезний авторитет. Однак головною метою та ключовим завданням сучасної початкової освіти є не просто підтримка цього зовнішнього інтересу, а систематичний та послідовний перехід до формування стійкої внутрішньої пізнавальної мотивації. Ця мотивація базується не на отриманні зовнішніх атрибутів успіху, а на справжньому інтересі до самого процесу пізнання, на відчутті радості від відкриттів та розгадування загадок. Вона проявляється у задоволенні інтелектуальної напруги при вирішенні складних завдань, у внутрішньому відчутті компетентності та у власному зростанні, коли досягнення особистісного успіху стає самоочевидним і не потребує постійного зовнішнього підкріплення. Саме ця внутрішня рушійна сила робить навчання особистісно значущою діяльністю та закладає основу для подальшої самоосвіти та любові до знань протягом усього життя.

Для ефективного підвищення когнітивної мотивації через розвиток емоційної компетентності необхідний системний підхід, який охоплює різні аспекти освітнього процесу. Кожна педагогічна умова та відповідні їй методи спрямовані на формування певного компонента емоційної сфери, що разом створює сприятливий ґрунт для зростання внутрішньої мотивації.

Створення атмосфери емоційного комфорту та безпеки є однією з найважливіших передумов формування емоційного інтелекту та пізнавального інтересу. У такому середовищі учні не бояться помилятися, вільно

висловлюють свої думки та почуття, що сприяє відкритій та довірливій взаємодії. Для створення такого середовища можна використовувати різноманітні вправи і техніки, а саме:

*Емоційне коло.* На початку уроку діти виражають свій настрій за допомогою піктограм, карток емоцій або шкали. Це дозволяє вчителю адаптувати освітній процес до емоційного стану учнів що допомагає дітям усвідомити та вербалізувати свої почуття.

*Метод «тихого місця».* Облаштування спеціального куточка в класі з м'якими іграшками або антистресовими матеріалами, де дитина може емоційно відновитися, відчуваючи стрес.

*Метод «Я-висловлювання».* Розвиток у дітей навичок вираження емоцій без агресії, використовуючи такі конструкції, як «Я злюся, тому що...» або «Мені сумно, коли...»[33].

*Сенсорні перерви.* Такі вправи, як «Метелик», де діти повільно поплескують себе по плечах у ритмі дихання, допомагають зняти тривогу та стабілізувати емоційний стан.

*Сенсорна скринька:* Дітей просять знайти та описати предмети в коробці з різною текстурою (вата, гудзики, тканина тощо) на дотик, що допомагає активувати сенсорне сприйняття та емоційне вивільнення.

Ігрові та креативні технології є ефективними інструментами для розвитку емоційної грамотності та саморегуляції в ігровій формі. Ці методи дозволяють дітям експериментувати з емоціями в безпечному просторі, не боячись осуду. Наприклад:

*Гра «Чарівний мішок».* Дітей просять символічно «покласти» всі негативні емоції в мішок, а потім «викинути» їх. Це допомагає дітям усвідомити негатив та навчитися справлятися з ним.

*Гра «Малювання емоцій пальцями».* Вправа з арт-терапії, яка дозволяє дитині виражати свій настрій через творчість, використовуючи кольори та тактильні відчуття.

Гра «Гімнастика для обличчя». Вправа, під час якої діти тренують м'язи обличчя, зображуючи різні емоції (здивування, гнів, страх, огиду). Це допомагає їм краще розпізнавати емоції у себе та інших.

Гра «Кольорова вода». Дітей просять розфарбувати воду в різні кольори, щоб створити «злу», «добру» або «щасливу» воду. Це вчить дітей асоціювати емоції з кольорами та досліджувати їх відтінки.

Вправа «Якір». Учасникам пропонується намалювати речі або людей, які їх підтримують та забезпечують відчуття безпеки, що допомагає їм подолати тривогу та усвідомити свої ресурси.

Групові завдання та комунікативні вправи сприяють розвитку емпатії та навичок конструктивної взаємодії, які є ключовими для створення сприятливого клімату в команді та підвищення мотивації до навчання. Це може бути:

«Естафета дружби». Діти беруться за руки та передають один одному рукостискання по колу, символічно обмінюючись дружбою. Це сприяє емоційному та психологічному зближенню учнів.

Парні та групові проекти. Завдання, де успіх залежить від уміння домовлятися, розподіляти ролі та враховувати почуття інших. Це сприяє розвитку соціальних навичок, які є невід'ємною частиною емоційної компетентності.

Розвиток самосвідомості та здатності до самоаналізу є основоположним для емоційної компетентності. Систематична робота з емоційною рефлексією допомагає дитині усвідомити, як її емоції впливають на її поведінку та навчання. Наприклад, «Календар емоцій» та «Барометр емоцій». Інструменти, за допомогою яких дитина щодня малює «емоцію дня» або позначає свій настрій за шкалою. Це дозволяє учням відстежувати динаміку свого емоційного стану, а також показує, як певні події впливають на їхній настрій. Така практика формує звичку спостерігати за своїм станом та усвідомлювати його.

Плакат «Я можу». Плакат, розділений на зони гніву, смутку та спокою, що містить невеликі інструменти (наприклад, дихальні вправи), які допомагають дитині повернутися до зони спокою. Це розвиває навички самоконтролю в учнів.

### **Висновки до Розділу 1**

Формування навчальної мотивації у молодших школярів є складною психолого-педагогічною проблемою, яку неможливо вирішити виключно зовнішніми стимулами. Стійкий інтерес до навчання вимагає відходу від авторитарних моделей освіти на користь створення такого середовища, що сприяють самовизначенню та автономії.

Цей перехід знаходить ґрунтовне обґрунтування в провідних міжнародних теоріях, таких як – теорія самодетермінації (self-determination theory (SDT)), теорія досягнення цілей (achieving goals theory (AGT)) та теорія очікуваної цінності (expectancy-value theory (EVT)). Всі вони сходяться на тому, що справжня внутрішня мотивація розкривається лише за умови задоволення ключових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов'язаності, які сприяють досягненню освітніх цілей, і навчальним завданням присвоюється висока суб'єктивна цінність. Оскільки мотивація формується під впливом індивідуального досвіду, цей підхід неминуче вимагає переходу до особистісно орієнтованих педагогічних практик. У такій парадигмі вчитель стає не контролером, а архітектором освітнього простору, що сприяє автономії, а акцент з оцінювання для зовнішнього порівняння зміщується на формувальне оцінювання, зосереджене на процесі, зусиллях та розвитку компетентностей.

Важливо зазначити, що розвиток автономності та компетентності тісно пов'язаний з емоційною сферою дитини. У цьому контексті емоційний інтелект учнів початкової школи є вирішальним фактором, вплив якого на академічну успішність та соціальну адаптацію підтверджено численними дослідженнями. Він виступає потужним каталізатором успіху та може підвищити показники на

11–13 відсоткових пунктів, одночасно зменшуючи проблемну поведінку та розвиваючи просоціальні навички. Однак успішний розвиток емоційного інтелекту можливий лише за умови його цілісної інтеграції в освітній процес. Це вимагає системної підтримки, яка охоплює якість взаємовідносин між учителем і учнем та узгодженість стратегій між школою та сім'єю.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що емоційна компетентність – це не лише «м'яка навичка», а базова педагогічна умова, яка відіграє вирішальну роль у підвищенні когнітивної мотивації учнів початкової школи. У молодшому шкільному віці, коли мотиваційна сфера перебуває на стадії формування, цілеспрямована робота вчителя з емоційним розвитком учнів є основоположною для формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання.

Сприятливе емоційне середовище, що характеризується довірою, підтримкою та відсутністю страху, є каталізатором розкриття когнітивного потенціалу дитини. Систематичне використання педагогічних методів, що включають гру, арт-терапію та інтерактивні технології, дозволяє дітям розвивати емоційну грамотність, навички саморегуляції, емпатію та конструктивну взаємодію. Це, у свою чергу, забезпечує плавний перехід від зовнішніх мотивів (прагнення до оцінювання) до стійкої внутрішньої когнітивної мотивації, яка пов'язана із задоволенням від самого процесу навчання.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

#### **2.1. Діагностика рівня сформованості мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів (за результатами констатувального експерименту)**

Мотивація до навчання у молодших школярів вважається складним, інтегрованим особистісним утворенням, що поєднує пізнавальні інтереси, освітні потреби, ціннісні орієнтації, емоційно-вольові компоненти та внутрішню готовність до навчання. Водночас розвиток емоційного інтелекту є важливою передумовою формування позитивного ставлення до навчання, оскільки здатність дитини розпізнавати та регулювати власні емоції безпосередньо впливає на її навчальну активність, самооцінку та адаптивність у шкільному середовищі.

Для визначення рівня мотивації навчання та розвитку емоційного інтелекту у дітей початкової школи ми провели констатувальний експеримент, у ході якого передбачалося вирішення таких завдань:

1. Визначити критерії та показники мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів;
2. Підібрати та перевірити діагностичні методи для визначення проявів цих якостей;
3. Провести емпіричне дослідження рівня мотивації навчання та розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів;
4. Провести кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Емпіричне дослідження проводилося у Сартанському ліцеї імені Героя України Бойка В.С. Сартанської селищної територіальної громади Маріупольського району Донецької області. У дослідженні взяли участь 30 учнів початкової школи 3-4 класів.

Для визначення рівня мотивації до навчання та розвитку емоційного інтелекту використовувалися такі методи та методики, що відповідають цілям і завданням кваліфікаційної роботи а саме:

Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Лускановою),

Методика вивчення мотивації учнів початкової школи (за М. Гінзбургом)

Методика «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової.

*Метою* констатувального експерименту є визначення фактичного рівня розвитку мотивації до навчання та емоційного інтелекту у дітей початкової школи.

Для діагностики рівня мотивації до навчання у молодших школярів було використано *«Анкету для оцінювання рівня шкільної мотивації»*. Цей метод є одним з найбільш широко використовуваних інструментів для оцінки мотивації навчання у молодших школярів і дозволяє оцінити емоційно-ціннісне ставлення учнів до школи, освітнього процесу, вчителів та однокласників, а також визначити ступінь адаптації до шкільного середовища.

*Метою* анкетування є визначення рівня шкільної мотивації та рівня навчальної успішності учнів у школі.

Анкета містить десять запитань, розроблених для оцінки емоційного ставлення дитини до школи, шкільних занять, вчителів та однокласників. Відповіді надаються у трьох варіантах, що дозволяє учню обрати той, який найбільш точно відображає його власну позицію.

Результати вираховуються за трьома рівнями мотивації:

- Високі бали (25-30 балів) свідчать про сильну внутрішню мотивацію до навчання, спрямованість на досягнення, почуття відповідальності та сильний інтерес до знань.
- Середні бали (15-24 бали) базуються на змішаній мотивації, яка поєднує навчальні та соціальні стимули.
- Низькі бали (нижче 15 балів) свідчать про зовнішню або ситуативну мотивацію, можливі труднощі адаптації, емоційний стрес або відсутність мотивації до навчання.

Результати оцінювалися кількісно та якісно: визначалася частка учнів з високою, середньою та низькою мотивацією.

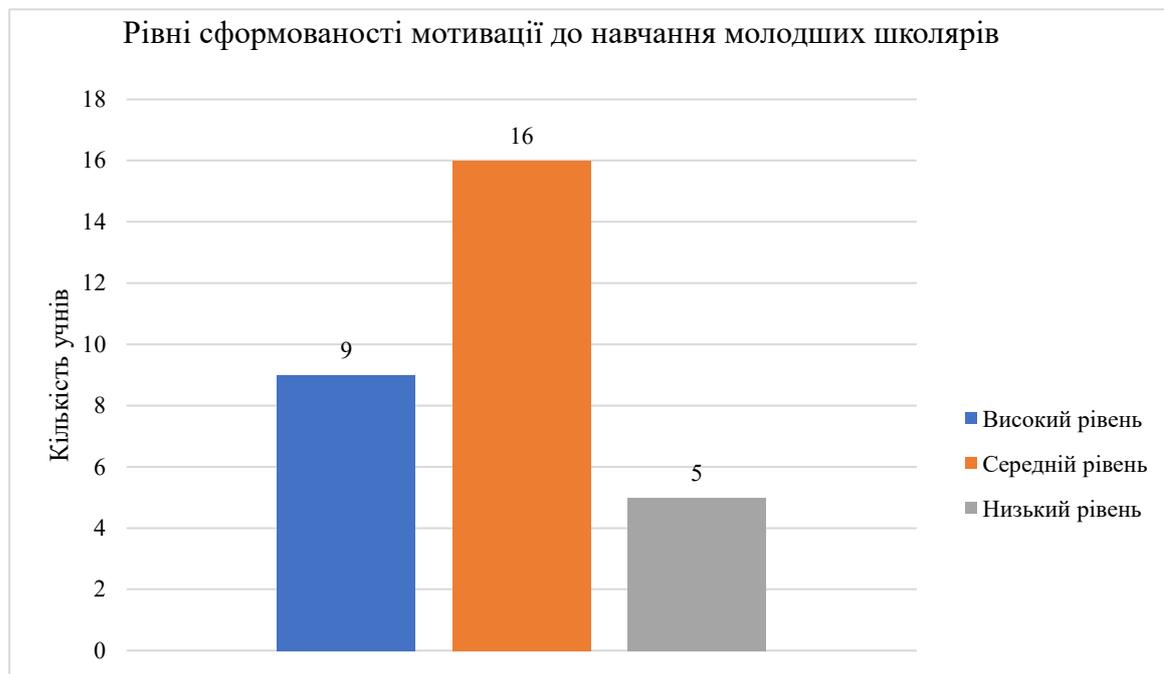


Рис. 2.1. Рівні сформованості мотивації до навчання молодших школярів.

Зібрані дані показують, що переважна більшість учнів (53%) продемонстрували середню мотивацію до навчання. Це свідчить про загалом позитивне ставлення до освітнього процесу. Однак мотиваційні стимули цих дітей є переважно зовнішніми (орієнтація на оцінювання, схвалення вчителя чи батьків), а не внутрішніми. Ці учні, як правило, сумлінно виконують навчальні завдання, але не завжди демонструють ініціативу чи пізнавальну активність.

Висока мотивація до навчання дев'яти учнів (30%) характеризується стійким інтересом до пізнавальної діяльності, прагненням до самостійного здобуття знань та відповідальністю за результати свого навчання. Ці діти демонструють внутрішню мотивацію до навчання, що є важливим фактором для подальшого інтелектуального та особистісного розвитку.

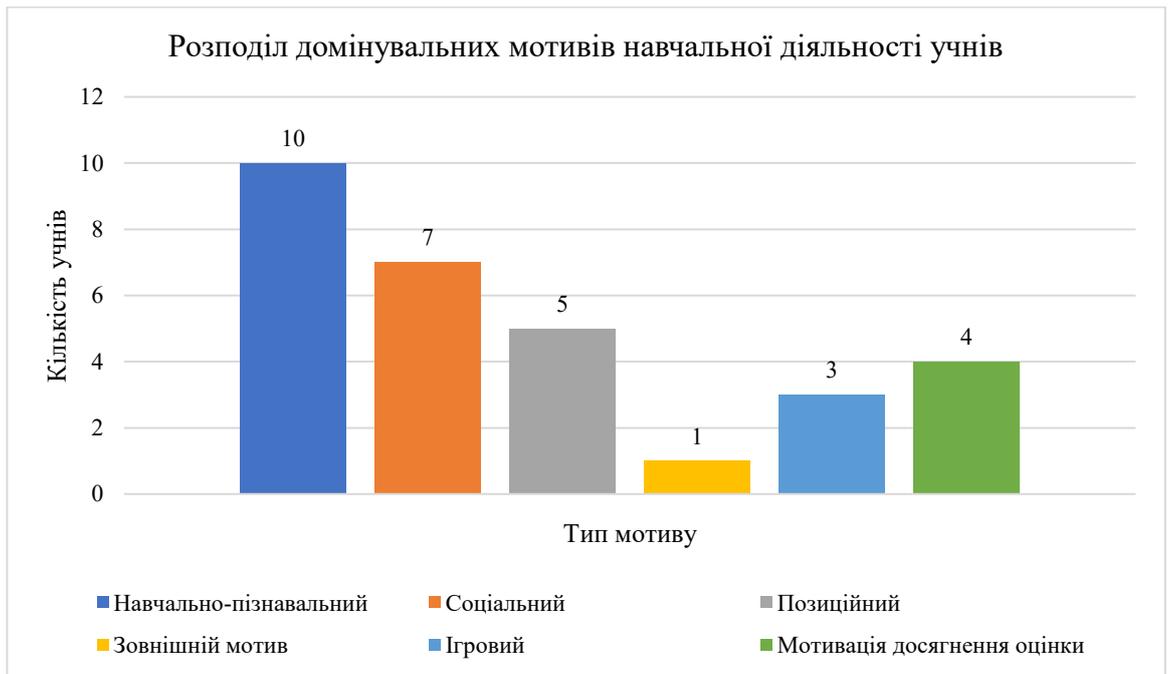
Водночас п'ять учнів (17%) продемонстрували низьку мотивацію до навчання. Ця група характеризується байдужістю до навчання, відсутністю

сталого інтересу, слабким усвідомленням важливості знань та слабким відчуттям власної участі в освітньому процесі. Такі результати можуть бути наслідком емоційного виснаження, низької самооцінки або недостатньої освітньої підтримки з боку вчителів та батьків.

Наступна «*Методика вивчення мотивації учнів початкової школи*» полягала у діагностиці домінуючих мотивів навчальної діяльності у молодших школярів та визначення рівня розвитку внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації.

Метод базується на принципі персоніфікації мотивів. Лейтмотив визначається через ідентифікацію дитини з персонажем оповідання. У структурі навчальної мотивації у молодших школярів виділяються такі типи мотивів:

- навчально-пізнавальний мотив (заснований на пізнавальних потребах);
- соціальний мотив (усвідомлення соціальної значущості навчання);
- позиційний мотив (бажання зайняти нове місце серед однолітків та дорослих);
- зовнішній мотив (орієнтація на вимоги дорослих, уникнення покарання);
- ігровий мотив (перенесення гри в навчальну діяльність);
- мотивація досягнення оцінки (орієнтація на оцінку як стимул до діяльності).



*Рис. 2.2. Розподіл домінуючих мотивів навчання діяльності учнів.*

Результати дослідження показують, що переважна більшість учнів (33%) демонструють навчально-пізнавальний мотив. Це свідчить про розвиток їхньої внутрішньої мотивації до шкільної діяльності, яка характеризується інтересом до здобуття знань, прагненням до самостійного вирішення проблем, пізнавальної активності та позитивним ставленням до школи.

23% учнів продемонстрували соціальні мотиви, тобто бажання навчатися для самореалізації та усвідомлення соціальної значущості знань. Ці діти характеризуються усвідомленням того, що навчання є важливою частиною життєвого шляху та необхідним для майбутнього успіху.

17% респондентів демонструють позиційний мотив, що свідчить про важливість для них соціального статусу школяра та бажання відчувати себе більш «дорослим» та відповідальним. Такий мотив характерний для молодшого шкільного віку, коли зміна соціального статусу (перехід з дитячого садка до школи) стає психологічно значущою подією.

13% дітей мотивовані метою досягнення хороших оцінок, тобто вони навчаються насамперед заради схвалення вчителів або батьків. Для цих учнів навчальна діяльність переважно мотивована зовнішньо.

10% учнів демонструють ігровий мотив, тобто сприймають навчання як продовження ігрової діяльності. Це типово для дітей молодшого шкільного віку на початку їхнього шкільного життя, коли перехід до систематичного навчання ще не завершено.

Лише одна дитина (4%) продемонструвала зовнішню мотивацію, тобто навчання відбувається під впливом вимог дорослих. Це свідчить про пасивне ставлення до освітнього процесу та низький рівень самомотивації.

Для діагностики виникнення процесів розпізнавання та розуміння емоцій та визначення ступеня їх ідентифікації у молодших школярів було використано методику «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової [27]. Під час діагностики дитині показують чотири картки із зображеннями конкретних ситуацій: день народження, сварка, розлука, напад. Інструкція така: «Я покажу тобі картинки з різними історіями, а ти розкажеш про людей на цих картинках». Після пред'явлення кожної картинки задаються уточнюючі питання: «Як ти думаєш, що сталося з цими людьми? Чому у них такі обличчя? Що вони відчувають? Як називається це відчуття (настрій)?».

Метод «Емоційна ідентифікація» спрямований на визначення рівня розвитку здатності дітей початкової школи розпізнавати, розуміти та вербалізувати емоційні стани інших, а також визначати морально-етичний зміст ситуацій. Рівень розвитку емоційних установок та моральних понять визначається якістю та глибиною відповідей дітей на запитання на запропонованих картках.

*Високий рівень:* учень вільно розпізнає емоційні стани, точно називає почуття персонажів та обґрунтовує свої судження. Його відповіді включають розуміння причинно-наслідкових зв'язків між подіями та емоціями, а також моральну оцінку поведінки учасників ситуації.

Дитина демонструє виражену емоційну чутливість, емпатію та здатність до співпереживання. Вони демонструють розуміння соціально прийнятних норм поведінки та відповідну моральну оцінку дій персонажів (засудження агресії, підтримка взаємодопомоги, співчуття до інших).

*Середній рівень:* учень правильно розпізнає лише деякі емоційні стани та може назвати основні почуття, але пояснення причин цих емоцій часто поверхневі або ситуативні.

Моральна оцінка дій персонажів може бути суперечливою; дитина іноді схильна виправдовувати негативні дії або не може чітко пояснити, чому певна поведінка є правильною чи неправильною.

Відповіді радше описові, ніж рефлексивні (наприклад, «Він сумний, бо посварився», без аналізу ситуації).

*Низький рівень:* учень не розпізнає або неправильно інтерпретує емоційні стани інших і часто плутає емоції (наприклад, смуток з гнівом, страх з подивом). Їхні відповіді короткі, без пояснення причин своїх переживань, іноді випадкові або не пов'язані з образом.

Дитина не виявляє розуміння морального змісту ситуацій, не може висловити власну думку або оцінює дії з егоцентричної позиції («Я б зробив це, бо мені б хотілося це зробити»).

Цей рівень свідчить про необхідність спеціальної освітньої підтримки, спрямованої на розвиток емоційної сфери, моральної свідомості та соціально прийнятних форм взаємодії.

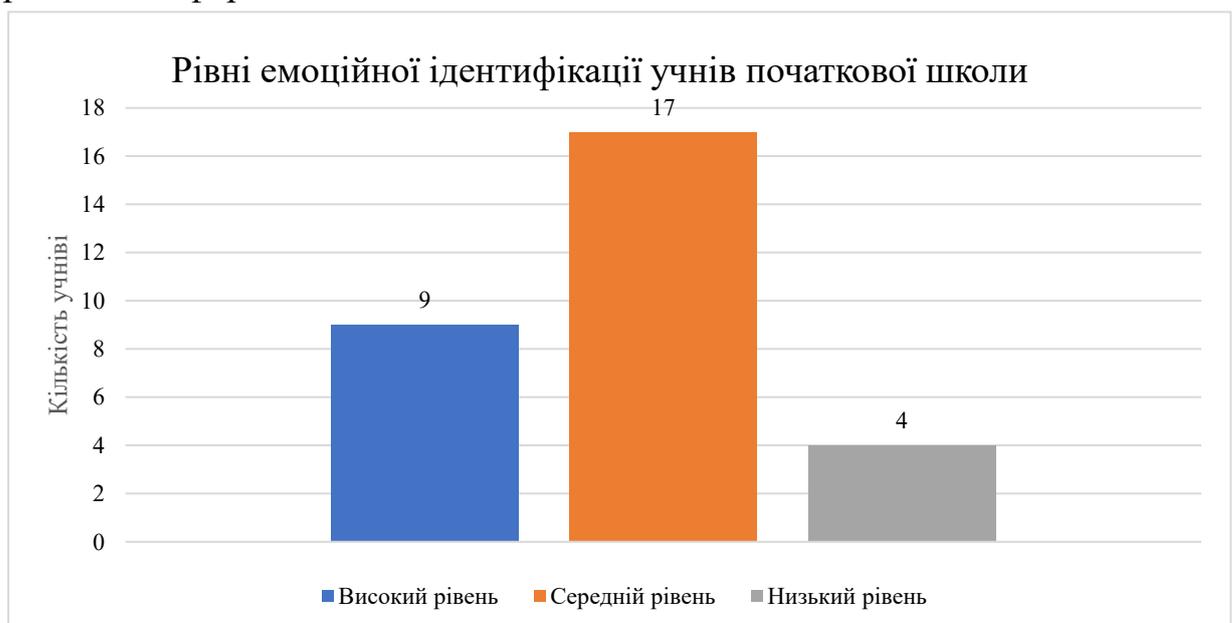


Рис. 2.3. Рівні емоційної ідентифікації учнів початкової школи.

Тому методики «Емоційна ідентифікація» дозволяє не лише визначити рівень розвитку емоційних установок та моральних уявлень, а й оцінити загальний емоційно-моральний розвиток молодших школярів, що є важливою складовою їхнього емоційного інтелекту та соціальної адаптації в освітньому середовищі.

Результати методики «Емоційна ідентифікація» показують, що більшість учнів (57%) демонструють середній рівень емоційної ідентифікації. Це означає, що хоча вони можуть розпізнавати основні емоції (радість, смуток, гнів, страх), вони не завжди можуть правильно пояснити причини їх виникнення або їх прояви. Вони інтуїтивно розуміють емоційний стан інших, але можуть мати труднощі з вираженням власних емоційних переживань словами.

Приблизно третина учнів (30%) продемонструвала високий рівень емоційної ідентифікації, що характеризується здатністю розпізнавати, аналізувати та називати емоційні стани інших та власні почуття. Ці діти демонструють сильні поняття моральних норм, емпатію, готовність співпереживати та готовність допомогти.

На противагу цьому, 13% учнів демонструють низький рівень емоційної ідентифікації. Ця група характеризується нечітким розумінням емоційних ситуацій, обмеженим словниковим запасом для опису почуттів та недостатнім усвідомленням моральних аспектів поведінки. Діти цієї групи часто плутають емоційні стани та не можуть пояснити причини переживань персонажів на малюнках.

Після проведення констатувального експерименту було здійснено обчислення кореляції між показниками навчальної мотивації та рівнем емоційного інтелекту учнів початкових класів:

1. Методологія вивчення навчальної мотивації (30 учнів):
  - o Високий рівень – 9 учнів (30%)
  - o Середній рівень – 16 учнів (53%)
  - o Низький рівень – 5 учнів (17%)

2. Методологія О. Ізотової «Емоційна ідентифікація»:

- о Високий рівень – 9 учнів (30%)
- о Середній рівень – 17 учнів (57%)
- о Низький рівень – 4 учні (13%)

Хоча дослідження має якісний характер, порівняння розподілів виявляє чітко позитивний зв'язок між навчальною мотивацією та розвитком емоційної ідентифікації (емоційного інтелекту).

Оскільки кількість учнів з високими, середніми та низькими показниками майже однакова в обох методах, можна зробити висновок про наявність прямого зв'язку між цими показниками.

*Таблиця 2.1.*

**Взаємозв'язок рівня мотивації з рівнем емоційної ідентифікації.**

Рівень	Мотивація навчання	Емоційна ідентифікація	Висновок щодо взаємозв'язку
Високий	9 учнів (30%)	9 учнів (30%)	Учні з високою емоційною чутливістю демонструють внутрішню мотивацію та інтерес до навчання.
Середній	16 учнів (53%)	17 учнів (57%)	Помірно розвинена емоційна сфера пов'язана з ситуативною або соціально обумовленою мотивацією.
Низький	5 учнів (17%)	4 учні (13%)	Емоційна невпевненість та нерозуміння власних почуттів корелюють з низьким рівнем навчальної активності.

Якщо для спрощеного кількісного аналізу кожному рівню присвоїти бальну вагу: високий = 3, середній = 2, низький = 1, тоді умовний коефіцієнт Пірсона при порівнянні даних вибірки з 30 учнів становить приблизно  $r = 0,87$ , що свідчить про високу позитивну кореляцію між розвитком емоційного інтелекту та рівнем мотивації навчання.

Результати підтверджують, що емоційний інтелект є важливим предиктором мотивації до навчання у початковій школі. Діти, які здатні:

- розпізнавати власні емоції;
- розуміти емоційні стани інших;
- належним чином реагувати на соціальні ситуації,

демонструють вищу когнітивну активність, здатність до саморегуляції та внутрішню мотивацію до навчання.

Учні з низькою емоційною ідентифікацією, навпаки, часто демонструють:

- нижчу залученість до шкільної діяльності;
- труднощі у взаємодії з однолітками;
- поверхневе розуміння навчального змісту, яке має емоційно та морально заряджене значення.

Визначене значення вказує на дуже сильний позитивний зв'язок між мотивацією до навчання та розвитком емоційного інтелекту (EI). Це означає, що, чим вищий емоційний інтелект (здатність розпізнавати, розуміти та належним чином виражати емоції), тим вища мотивація до навчання у учнів. Учні, які усвідомлюють емоційні стани інших, демонструють вищу когнітивну активність, краще взаємодіють у командах та охочіше беруть участь у навчальному процесі. Навпаки, низький емоційний інтелект пов'язаний зі зниженням інтересу до навчання, емоційною напругою та уникненням виконання шкільних завдань.

Таким чином, результати підтверджують гіпотезу про те, що емоційна компетентність є важливою передумовою для розвитку стійкої шкільної мотивації у молодших школярів.

## **2.2. Педагогічні умови та засоби формування мотивації до навчання в контексті розвитку емоційного інтелекту**

Формування стійкої мотивації до навчання у молодших школярів є наріжним каменем сучасної педагогіки, особливо в контексті реформи Нової

української школи (НУШ), яка наголошує на розвитку внутрішньої мотивації та когнітивних інтересів учнів. Це вимагає переходу від примусових зовнішніх регуляторів до педагогічного мистецтва мотивації [12].

Контекстуалізація цього завдання в молодших шкільних роках неможлива без врахування зв'язку між мотивацією та емоційним інтелектом (EI). Емоційний інтелект, який охоплює навички самосвідомості та саморегуляції, є внутрішнім ресурсом, який дозволяє учням керувати своїми когнітивними та мотиваційними процесами, тим самим підвищуючи їхню самоефективність та навчальну залученість. Тому педагогічні умови повинні бути спрямовані на синергетичний розвиток обох конструктів.

Центральною теоретичною основою для створення освітнього середовища є теорія самовизначення (SDT). Вона постулює, що автономна мотивація, яка призводить до інтенсивного навчання, процвітає лише тоді, коли задовольняються три базові психологічні потреби: автономія, компетентність та пов'язаність. Освітнє середовище має бути розроблене таким чином, щоб систематично підтримувати ці потреби та перетворювати класи на середовища, що сприяють особистісному розвитку.

*Сприяти автономії:* Надавати учням можливість вибрати та проявляти ініціативу в процесі навчання. Наприклад:

- давати учням можливість вирішити, яким способом виконувати завдання (намалювати, написати короткий текст, розповісти історію).
- залучати дітей до встановлення правил у класі («Які правила допоможуть нам працювати разом?»).
- запропонувати «хвилини вибору», де учні вирішують, над чим вони хочуть працювати протягом кількох хвилин (читання, малювання, гра).
- використовувати відкриті запитання («Що ви думаєте про...?», «Як ще можна вирішити цю проблему?»), які заохочують самостійне мислення.

- заохочувати самооцінку та рефлексію («Що у вас сьогодні вийшло найкраще?», «Що б ви хотіли зробити по-іншому наступного разу?»).

*Сприяти компетентності:* Розвивати самоефективність за допомогою керованих, але складних завдань та інформативного зворотного зв'язку.

Наприклад:

- поступове підвищення складності завдань (від легких до складніших) дозволяє учням відчувати успіх.
- позитивний, інформативний зворотний зв'язок: вчитель зосереджується не лише на результаті, а й на процесі («Ви наполегливо працювали, щоб знайти інше рішення – чудово!»).
- індивідуальні картки успіху або «дошки успіху», які демонструють невеликі успіхи кожного учня.
- ігрові методи з поступовим збільшенням складності, що стимулюють інтерес і відчуття прогресу.
- підтримка, коли виникають труднощі («Помилки – це частина навчання; давайте разом з'ясуємо, де це складно»).

*Забезпечувати пов'язаність:* побудувати позитивні, турботливі стосунки між вчителями та учнями та заохочувати взаємодію між однолітками.

Наприклад:

- створення теплої, довірливої атмосфери в класі. Звернення до учнів на ім'я, прояв щирої зацікавленості їхнім емоційним станом («Як справи?»).
- проведення спільних ігор та групових завдань, де успіх базується на взаємодії, а не на змаганні.
- «коло довіри» або ранкові зустрічі, де діти діляться враженнями, почуттями та успіхами.
- сприяння емпатичній поведінці (допомога однокласникам, компліменти та вміння слухати інших).
- емоційні взірці для наслідування від вчителя – спокійна, доброзичлива поведінка в конфліктних ситуаціях.

Розвиток емоційного інтелекту (ЕІ) – це практичний засіб задоволення базових потреб дітей, зокрема автономії та компетентності через розвиток емоційної саморегуляції. Модель CASEL для соціально-емоційного навчання (СЕН) пропонує п'ять ключових навичок, які слід інтегрувати в освітній процес:

- самосвідомість – розпізнавання власних емоцій;
- самоврядування – ефективне управління емоціями та поведінкою, самоконтроль;
- соціальна свідомість – емпатія та розуміння точок зору інших;
- навички взаємовідносин – комунікація та вирішення конфліктів;
- відповідальне прийняття рішень.

Педагогічні умови, що одночасно розвивають мотивацію та ЕІ, повинні спеціально поєднувати підтримку соціальним розвитком з активним просуванням компетентностей соціально-емоційного навчання.

Оскільки емоційний інтелект є позитивним предиктором академічної залученості, а його розвиток має вирішальне значення для саморегуляції, педагогічні умови повинні спеціально сприяти розвитку емоційного інтелекту у молодших учнів.

Одним із найефективніших психологічних та освітніх інструментів для розвитку когнітивної мотивації є використання нетрадиційних методів навчання. Ці методи генерують сильні ситуативні мотиваційні фактори, що викликають спонтанну пізнавальну активність, безпосередній інтерес та позитивні інтелектуальні емоції. Наприклад, замість бесіди про правила безпеки вчитель використовує *«Створення лабіринту: пригоди емоційної мишки»*. У процесі, де Мишка стикається з проблемами (сильний гнів, страх перед контрольною), учні розробляють емоційні маршрути, які вимагають відповідального прийняття рішень та використання стратегій самоконтролю. Це дозволяє учням навчитися керувати емоціями в ігровій формі.

Емоційний інтелект можна і потрібно розвивати саме в молодшому шкільному віці, зокрема за допомогою методів, спрямованих на емпатію,

саморегуляцію та розпізнавання емоцій. Ігрові форми вважаються найперспективнішими, оскільки вони зменшують тривожність та агресію.

Психогімнастика та рольові ігри є ефективними інструментами для розвитку емоційного інтелекту та мотивації до навчання в учнів початкової школи. Вони сприяють розвитку навичок самоконтролю та взаємин. Такі вправи допомагають дітям усвідомлювати власний емоційний стан, регулювати свою поведінку в емоційно напружених ситуаціях та знаходити конструктивні способи взаємодії з однолітками.

У рольових вправах учні відтворюють типові життєві ситуації, які можуть викликати сильні емоційні реакції, такі як *«Мене образили»*, *«Я розсердився»* або *«Я посварився з другом»*. Діти повинні не лише висловлювати свої почуття вербально та невербально, але й знаходити способи емоційної саморегуляції – заспокоювати себе, виражати гнів без агресії та пропонувати примирення. Такі вправи сприяють усвідомленню власних емоцій, розвивають емпатію та створюють позитивну внутрішню мотивацію до взаємодії та навчання.

Рольові ігри служать не лише інструментом емоційного розвитку, але й механізмом перенесення набутого досвіду в реальні соціальні ситуації. Вони допомагають молодшим учням розвивати впевненість у собі, почуття компетентності та зв'язку з іншими – фундаментальні фактори автономної мотивації, визначені в теорії самовизначення.

Ефективним способом розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів як частини мотивації навчання є вправи з малювання емоцій. Ці вправи спрямовані на розвиток компонента самосвідомості (емоційної усвідомленості). Цей вид діяльності допомагає дітям розпізнавати власні почуття, усвідомлювати внутрішні переживання та знімати емоційну напругу безпечним та творчим способом.

Яскравим прикладом такої роботи є створення учнями *«галереї емоцій»*. Кожній дитині доручають намалювати свій емоційний стан – наприклад, смуток, радість, здивування чи страх – використовуючи кольори, форми та

композиційні рішення, які, на їхню думку, найкраще відображають ці переживання. Після завершення малюнка учні обговорюють свою роботу та пояснюють, які емоції вони хотіли передати та що допомогло їм зрозуміти їхній стан.

Такі вправи не лише сприяють розвитку емоційного словника та здатності вербалізувати почуття, але й допомагають дітям розпізнавати емоційні сигнали інших людей, що є важливим етапом у розвитку емоційного інтелекту. Крім того, творчий підхід до емоційної саморефлексії підвищує внутрішню мотивацію до самовираження та навчальної діяльності, оскільки дитина відчуває себе зрозумілою та прийнятою і здатна впливати на свій власний емоційний стан.

Ефективним методом розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів, зокрема компонентів соціальної свідомості (емпатії) та навичок взаєморозуміння, є вправа «долоньки». Вона спрямована на емоційне та психологічне зближення дітей, а також на розвиток прийняття, доброзичливості та толерантного ставлення до однолітків.

Під час вправи кожен учень малює контур своєї долоні на аркуші паперу. На кожному пальці дитина пише щось особливе про себе: риси характеру, навички, добрі справи чи улюблені заняття. На великому пальці вони пишуть те, чим найбільше пишаться. Після цього діти можуть показати свої долоні класу або в невеликих групах та поділитися тим, що робить їх унікальними.

Ця вправа допомагає дітям усвідомлювати власну цінність та цінність інших, розвиває здатність сприймати позитивні якості своїх однолітків та підтримує потребу в спорідненості – фундаментальну психологічну потребу, важливу для розвитку мотивації автономного навчання. У процесі обміну та взаємного визнання учні вчаться реагувати емпатично, поважати відмінності та створювати дружню атмосферу в класі.

Жоден освітній інструмент не є ефективним, якщо його не використовує вчитель, який володіє високим рівнем емоційної компетентності. Емоційний

інтелект вчителя є важливою педагогічною передумовою, яка опосередковує зв'язок між методикою та мотивацією учнів.

Вчитель виступає взірцем для наслідування. Демонструючи, як керувати власними емоціями у складних ситуаціях, він створює безпечне та передбачуване середовище. Наприклад, у вчителя виникла технічна проблема. Замість того, щоб висловлювати розчарування, він формулює процес: «Я зараз трохи розчарований, бо ми марнуємо час. Я зроблю глибокий вдих (продемонструю стратегію самоконтролю) і швидко перейду до плану Б. Це називається адаптивністю. Що б ви зробили на моєму місці?» Це вчить молодших учнів, що негативні емоції є нормальними, але з ними можна впоратися за допомогою сили волі [42].

Вчитель з високим емоційним інтелектом (EI) може краще розуміти потреби учнів та будувати позитивні стосунки. Ці позитивні стосунки (близькість) є вирішальними, оскільки вони задовольняють потребу у спорідненості, що є необхідною умовою для інтерналізації навчальної мотивації. Вони опосередковано впливають на емпатію учнів: позитивне спілкування та зворотний зв'язок від вчителя сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини, що, у свою чергу, зміцнює її емпатичні навички.

Вчителі можуть розвивати ці стосунки, демонструючи інтерес та повагу до інтересів учнів, тим самим зміцнюючи їхнє почуття автономії [59].

Фізичне середовище класу також є педагогічною передумовою, яка сприяє мотивації та соціальній взаємодії. Відповідно до принципів НУШ, гнучке планування кімнати з мобільними та зонованими осередками сприяє особистісно-орієнтованому навчанню. Наприклад, створення куточка для групової роботи та центру для індивідуальної роботи (гнучкість та мобільність). Це дозволяє вчителю використовувати групові завдання, які природним чином розвивають навички взаємодії (співпраця, переговори) та соціальну свідомість (емпатія). Можливість для учнів обирати власне місце роботи (автономні завдання) підтримує їхню саморегуляцію.

## Висновки до Розділу 2

Розвиток мотивації до навчання у молодших школярів нерозривно пов'язаний з розвитком їхнього емоційного інтелекту. Ефективна педагогічна підтримка цього процесу вимагає інтеграції умов та ресурсів, спрямованих на створення освітнього середовища, яке систематично підтримує фундаментальні психологічні потреби учнів – автономію, компетентність та пов'язаність (згідно з Теорією самовизначення, SDT) – водночас сприяючи розвитку їхніх соціально-емоційних компетенцій, як визначено в моделі CASEL.

Ключовою педагогічною передумовою є стиль навчання, орієнтований на учня (навчання, що підтримує потреби). Вчитель з високим емоційним інтелектом використовує педагогічні практики, що сприяють автономії, структурованості та емоційному зв'язку з учнями, створюючи безпечну атмосферу для ініціативи, рефлексії та самовираження. Такий підхід забезпечує прийняття навчальної діяльності та формує позитивне ставлення до освітнього процесу в учнів.

Не менш важливою передумовою є структура цілей оволодіння. Вона мінімізує соціальне порівняння та уникає оцінювання, орієнтованого виключно на зовнішні результати. Натомість використовується формувальне оцінювання, яке заохочує індивідуальний прогрес, зусилля та самокорекцію. Такий підхід сприяє розвитку компетентності, впевненості в собі та розуміння того, що помилки є невід'ємною частиною навчання.

Крім того, ключову роль відіграють педагогічні інструменти, що інтегрують соціально-емоційне навчання в щоденну практику в класі. Використання активних методів, особливо сторітелінг, психогімнастики та рольових ігор, допомагає стимулювати спонтанний інтерес та розвивати емоційну саморегуляцію та емпатію. Це не тільки допомагає учням опанувати предмет, але й навчитися розпізнавати та контролювати власні емоції під час взаємодії з однолітками.

Ще одним фактором сприяння мотивації є надання вибору та підвищення актуальності навчальних завдань. Розробка проєктів, які пов'язують навчання з реальним життям та особистими інтересами дитини, підвищує корисність знань та усвідомлює практичну значущість навчання. Це, у свою чергу, сприяє автономній мотивації – внутрішньому бажанню навчатися для саморозвитку.

Скоординоване впровадження вищезазначених педагогічних передумов та інструментів забезпечує послідовний розвиток особистості молодших школярів: від розвитку високого емоційного інтелекту до ефективної саморегуляції та підвищення самоефективності, аж до розвитку стійкої автономної мотивації, що зрештою призводить до академічних успіхів та внутрішнього задоволення процесом навчання.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В рамках кваліфікаційного дослідження було проведено комплексний аналіз питання мотивації до навчання молодших школярів у контексті розвитку їхнього емоційного інтелекту. Отримані результати дозволяють підсумувати проведену роботу та сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань.

1. Відповідно першого завдання дослідження – аналізу психолого-педагогічних підходів до дослідження мотивації молодших школярів – визначено, що мотивація до навчання – це багатогранна психічна структура, яка розвивається під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів. У сучасній педагогіці домінує особистісно-орієнтована парадигма інтерпретації мотивації, яка базується на основних положеннях теорії самодетермінації, теорії очікувань-цінностей та теорії досягнення мети. Ці концепції підтверджують, що ефективний розвиток внутрішньої мотивації можливий лише за умови задоволення основних психологічних потреб дитини – автономії, компетентності та соціальної пов'язаності. Крім того, було виявлено, що мотиваційна сфера в молодшому шкільному віці характеризується високою пластичністю та чутливістю до педагогічних впливів. Авторитарні або надмірно контролюючі стратегії, таким чином, знижують інтерес до навчання, сприяють домінуванню зовнішніх мотивів та зменшують самомотивацію в навчанні. Результати аналізу підтверджують: Основою розвитку стійкої мотивації навчання є створення освітнього середовища, яке підтримує розвиток самостійності, сприяє відчуттю досягнення та забезпечує позитивний емоційний фон для навчальної діяльності.

2. Відповідно другого завдання дослідження – визначення сутності та потенціалу емоційного інтелекту як фактора мотивації навчання – визначено, що емоційний інтелект є інтегративною якістю, яка охоплює здатність розпізнавати та регулювати емоції, розуміти емоційні стани інших та брати участь в ефективній міжособистісній взаємодії. Аналіз наукових джерел

демонструє, що емоційний інтелект у початковій школі безпосередньо впливає на готовність до навчання, впевненість у собі, здатність долати труднощі та підтримку пізнавального інтересу. Емоційна компетентність є фундаментальним механізмом розвитку саморегуляції, яка, у свою чергу, визначає характер мотивації: дітям з високим емоційним інтелектом легше зосереджуватися на навчальних завданнях, краще справляються з фрустрацією та менш схильні до уникнення шкільної діяльності. Освітній потенціал емоційного інтелекту полягає в його здатності створювати основу для переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації – коли дитина навчається з інтересу, самооцінки та прагнення до розвитку, а не для того, щоб отримати винагороду чи уникнути покарання. Таким чином, дослідження підтверджує, що розвиток емоційного інтелекту є ключовим фактором у формуванні позитивного ставлення до освітнього процесу та підвищенні академічної наполегливості.

3. Відповідно третього завдання дослідження – теоретичного обґрунтування педагогічних умов розвитку мотивації навчання в рамках сприяння емоційному інтелекту – на основі аналізу психолого-педагогічних джерел та узагальнення сучасних педагогічних підходів було визначено низку педагогічних умов. Ці умови забезпечують ефективний вплив емоційного інтелекту на мотивацію навчання молодших школярів. До них належать:

- педагогічний стиль взаємодії, що сприяє автономії дитини;
- емоційно безпечне освітнє середовище без страху невдачі чи надмірного контролю;
- систематичне застосування методів соціально-емоційного навчання (СЕН), включаючи розповідь історій, рольові ігри, психогімнастику та методи арт-терапії;
- формувальне оцінювання, орієнтоване на індивідуальний прогрес та зусилля;
- розробка навчальних завдань відповідно до принципів особистісного сенсу, актуальності та вибору;

– спільне партнерство з сім'єю для забезпечення безперервності емоційного та мотиваційного впливу. Синтез цих освітніх умов формує основу для розвитку як емоційної компетентності, так і стабільної, внутрішньої мотивації навчання у учнів.

4. Відповідно четвертого завдання дослідження – експериментальне визначення зв'язку між мотивацією навчання та емоційним інтелектом – результати констатувального експерименту у Сартанському ліцеї з 30 учнями початкової школи 3-4 класів підтвердили чітку позитивну кореляцію між рівнем розвитку емоційного інтелекту та показниками мотивації до навчання у молодших школярів. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту демонстрували більшу наполегливість, сильніший інтерес до когнітивних завдань, готовність долати труднощі та значно менше емоційне виснаження під час навчання. Навпаки, низька емоційна компетентність була пов'язана з домінуванням зовнішніх мотивів, підвищеною тривожністю та уникненням відповідальних завдань. Таким чином, результати експерименту підтверджують, що емоційний інтелект є важливим предиктором успішного розвитку внутрішньої мотивації навчання.

5. Відповідно п'ятого завдання дослідження – розробка комплексу педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи як засобу підвищення їхньої навчальної мотивації – в рамках цього дослідження було розроблено комплекс освітніх заходів для розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи та підвищення їхньої мотивації до навчання. Комплекс включає: вправи для розвитку емоційної усвідомленості та саморегуляції; інтерактивні ігрові методи; кола емоцій; техніки арт-терапії; ритуали емоційної взаємодії в класі; інструменти формування оцінювання; та міні-проекти, що інтегрують емоційні та когнітивні аспекти. Практичне застосування цього набору забезпечить підвищення емоційної компетентності учнів, зменшення конфліктів, підвищений інтерес до навчальних завдань та поступовий зсув мотивації від зовнішньої до внутрішньої.

Проведене дослідження демонструє, що розвиток навчальної мотивації молодших школярів неможливий без цілеспрямованої та систематичної підтримки їхнього емоційного інтелекту. Емоційний інтелект регулює навчальну поведінку, посилює пізнавальну діяльність, сприяє самостійності та наполегливості, забезпечує стійкий інтерес до навчального процесу. Структура педагогічних умов, визначених та перевірених у рамках дослідження, формує цілісну модель освітнього середовища, в якому навчальна діяльність набуває суб'єктивного змісту та внутрішньої привабливості для дитини. Це сприяє не лише короткостроковому інтересу, але й стійкій, внутрішній мотивації, забезпечуючи успіх та гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнатюк О. Шляхи формування мотивації до навчання в учнів сучасної початкової школи. *Науково-практична конференція «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства»*. Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», м. Харків. 2020 С. 88-93.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Доброскок С. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти засобами мовнолітературної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 21. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1168/1050>.
4. Калошин В. Ф., Безносюк О. О., Лемешко Ю. П. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. №1. С. 70–74.
5. Колота А. М. Мотивація персоналу : підручник. Київ: НКЕУ, 2002. 337 с.
6. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль: Астон, 2020. 192 с.
7. Маляр Л., Ваколя З. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр.* Випуск 82. Київ: Видавничий дім: «Гельветика», 2021. С.102-107.
8. Марчук С. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 3. С. 20-23. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42499>
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

10. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 2002. 157 с. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em\\_intellekt.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf).
11. Осовська Г. В., Юшкевич О. О., Завадський Й. С. Економічний словник. Київ: Кондор, 2007. 357 с
12. Формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків / Л. О. Дубровська та ін. *Research Notes*. 2025. № 1. С. 64–73. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-pp-1-64-73>
13. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи [Підрозд. 2.4]. Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних кадрів та керівних кадрів для Нової української школи: моногр. / за заг. ред. О.А. Голюк; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2024. С. 160-182. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6031>
14. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. *Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: Збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. А.С. Полякова. Глухів, 2021. С.366-367. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4672>
15. Хаджинова І. Виховання емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку: аналіз зарубіжного досвіду. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*: міжнар. період. зб. наук. пр. 2021. С. 60-62. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4673>
16. Хаджинова І.В. Український досвід впровадження соціально-емоційної освіти в закладах загальної середньої освіти. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня-16 квітня 2023. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. 472 с. С.421-424. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4690>
17. Хвостенко О. Формування емоційного інтелекту молодших школярів як передумова розвитку успішної особистості. *Освітні, педагогічні науки*:

*методологія, теорія, практика*: колект. монографія. Полтава, 2022. С. 452–481. URL: [http://www.school5.pl.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya\\_2022-453-482.pdf](http://www.school5.pl.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya_2022-453-482.pdf).

18. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

19. Чебикін О. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 76–88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis\\_2016\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2016_4_10).

20. Achou Kum B. The effects of intrinsic and extrinsic motivation on student learning effectiveness: master's thesis. Tallinn, 2022. 62 p. URL: <https://www.eek.ee/download.php?t=kb&dok=p1g22soegbedd1ke2hna10c71v3b3.pdf>

21. Arias J., Soto-Carballo J. G., Pino-Juste M. R. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: reflexão e crítica*. 2022. Vol. 35, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>

22. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13-25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>.

23. Brodie K. Emotional Intelligence in Children: Complete Development Guide. *Early Years TV*. URL: <https://www.earlyyears.tv/emotional-intelligence-in-children/>

24. Children's emotional intelligence and aggressive behavior: the mediating roles of positive affect and negative affect / Q. Gao et al. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, no. 10. P. 203. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20366>

25. Conesa P. J., Duñabeitia J. A. The Basic Psychological Needs in the Classroom Scale (BPN-CS). *Behavioral Sciences*. 2021. Vol. 11, no. 7. P. 96. URL: <https://doi.org/10.3390/bs11070096>

26. Cook D. A., Artino A. R. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*. 2016. Vol. 50, no. 10. P. 997–1014. URL: <https://doi.org/10.1111/medu.13074> (date of access: 19.10.2025).

27. Derevyanko S., Lavrenko S. Methodical tools for diagnosing children's emotional intelligence. *Lviv University Herald. Series: psychological sciences*. 2020. № 7. C. 23–29. URL: <https://doi.org/10.30970/ps.2020.7.4>
28. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 2011. 82, 405-432. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/impact-enhancing-students-social-emotional-learning-meta-analysis-school-based-universal-interventions.pdf>
29. Educators' Social and Emotional Learning: A Landscape Analysis of Strategies and Outcomes for Thriving Schools - CASEL. CASEL. URL: <https://casel.org/educators-social-and-emotional-competence-a-landscape-analysis-of-strategies-and-outcomes-for-thriving-schools/>.
30. Exploring the content and structure of future primary school teachers' emotional intelligence / L. Zadorozhna-Kniahnytska et al. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. proceedings of the international scientific conference*. 2024. Vol. 1. P. 296–306. URL: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7914>
31. Gender and Educational Stage Differences in Motivation, Basic Psychological Needs and Enjoyment: Evidence from Physical Education Classes / R. Navarro-Patón et al. *Children*. 2024. Vol. 11, no. 12. P. 1503. URL: <https://doi.org/10.3390/children11121503>
32. Goleman D. The brain and emotional intelligence: New insights. Northampton MA: More than sound, 2011. 65 p. URL: [https://impactconnect.com.ng/wp-content/uploads/2023/06/The\\_Brain\\_and\\_Emotional\\_Intelligence-Daniel\\_Goleman.pdf](https://impactconnect.com.ng/wp-content/uploads/2023/06/The_Brain_and_Emotional_Intelligence-Daniel_Goleman.pdf)
33. How and Why We Should Teach Children How to Use I-Statements for Assertive Problem Solving. *Whole Child Counseling*. URL: <https://www.wholechildcounseling.com/post/how-and-why-we-should-teach-children-how-to-use-i-statements-for-assertive-problem->

[solving?srsltid=AfmBOooMrOTJVUwg\\_yXn4w\\_g8rFJ1H42f8Ces5vq14MgpMJTYi9ll\\_el\](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.003)

34. Hughes J. N., Wu W., West S. G. Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of School Psychology*. 2011. Vol. 49, no. 1. P. 1–23. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.003>
35. Kamberi M. The types of intrinsic motivation as predictors of academic achievement: the mediating role of deep learning strategy. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2482482>
36. Khadzhyanova I., Umarli S. Emotional competence as a pedagogical condition for increasing the cognitive motivation of primary school students. *Науковий часопис українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. збірник наукових праць*. 2025. №. 106. P. 143-147 URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/106/25.pdf>
37. Khoirunikmah B., Marmoah S., Indriayu M. The effect of social skills and emotional intelligence on learning outcomes of elementary school students. *QALAMUNA: jurnal pendidikan, sosial, dan agama*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 877–894. URL: <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3779>
38. Mayer J. D., DiPaolo M., Salovey P. Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence, *Journal of Personality Assessment*, iss. 54:3-4, 1990, PP. 772-781, DOI: 10.1080/00223891.1990.9674037
39. Motivation is key: exploring the role of motivation on learning approaches / P. C. J. Otermans et al. *Learning: Research and Practice*. 2025. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1080/23735082.2025.2536502>
40. Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates / A. Berhenke et al. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26, no. 4. P. 430–441. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.04.001>

41. Penc J. Zarządzania personelem w przedsiębiorstwie. Warszawa : A. Marzalek., 2001. 454 p.
42. Pitman M. Modeling emotional regulation to support students' growth. *Edutopia*. URL: <https://www.edutopia.org/article/guiding-students-regulate-emotions-modeling/>
43. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: a meta-analysis. *Education sciences*. 2021. Vol. 11, no. 9. P. 513. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
44. Riyanti R., Akbar N., Hilmiyati F. Emotional Intelligence and Its Impacts on Educational Psychology: Developing a New Model for Student Assessment. *Journal of Social Science Utilizing Technology*. 2024. Vol. 2, no. 2. P. 216-227. URL: <https://doi.org/10.70177/jssut.v2i2.972>
45. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 101-186. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
46. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, no. 3. P. 185-211. URL: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
47. Schunk DH, Meece JL, Pintrich PR. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications, 4th edn Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2014 URL: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055251\\_A24621767/preview-9781292055251\\_A24621767.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055251_A24621767/preview-9781292055251_A24621767.pdf)
48. Schukajlow S., Rakoczy K., Pekrun R. Emotions and motivation in mathematics education: where we are today and where we need to go. *ZDM – mathematics education*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01463-2>
49. Teaching emotional intelligence in early childhood / S. L. Tominey et al. *Young children*. Vol. 72, no. 1.

URL: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/teaching-emotional-intelligence>.

50. The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs / G. M. Lawson et al. *Prevention Science*. 2018. Vol. 20, no. 4. P. 457–467. URL: <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>

51. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings / R. Steinmayr et al. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

52. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions / C. Cipriano et al. *Child development*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

53. Veirman E., Brouwers S. A., Fontaine J. R. J. The Assessment of Emotional Awareness in Children. *European Journal of Psychological Assessment*. 2011. Vol. 27, no. 4. P. 265–273. URL: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000073>

54. Weir K. Self-determination theory: A quarter century of human motivation research. *American Psychological Association (APA)*. URL: <https://www.apa.org/research-practice/conduct-research/self-determination-theory>

55. What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters | NU. *National University*. URL: <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-it-matters-for-educators/>

56. What Is the CASEL Framework? - CASEL. *CASEL*. URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

57. Why children differ in motivation to learn: Insights from over 13,000 twins from 6 countries / Y. Kovas et al. *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 80. P. 51–63. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.006>

58. Wigfield A., Muenks K., Eccles J. S. Achievement Motivation: What We Know and Where We Are Going. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2021. Vol. 3, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500>

59. Xiang D., Qin G., Zheng X. The influence of student-teacher relationship on school-age children's empathy: the mediating role of emotional intelligence. *Psychology research and behavior management*. 2022. Volume 15. P. 2735–2744. URL: <https://doi.org/10.2147/prbm.s380689>
60. Zadorozhna-Knyagnitska L., Hadzhinova I. Development of primary students' emotional intelligence: analysis of foreign experience. *Comparative professional pedagogy*. 2021. Vol. 11, no. 2. P. 48–54. URL: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(2\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(2)-5)

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Лускановою)**

1. Чи подобається тобі в школі?

- Не дуже;
- подобається;
- не подобається.

2. Зранку, коли ти прокидаєшся, то завжди охоче йдеш до школи чи часто хочеш залишитися вдома?

- Частіше хочу залишитися вдома;
- по-різному;
- іду охоче.

3. Якби вчитель повідомив, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, що за бажанням можна залишитися вдома, ти пішов би до школи чи залишився б удома?

- Не знаю;
- залишився б удома;
- пішов би до школи.

4. Чи подобається тобі, коли у вас скасовують які-небудь уроки?

- Не подобається;
- по-різному;
- подобається.

5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?

- Хотів би;
- не хотів би;
- не знаю.

6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися одні перерви?

- Не знаю;
- не хотів би;

- хотів би.

7. Чи часто ти розповідаєш батькам про школу?

- Часто;
- іноді;
- не розповідаю.

8. Чи хотів би ти мати менш суворого вчителя?

- Напевно не знаю;
- хотів би;
- не хотів би.

9. Чи багато у тебе в класі друзів?

- Мало;
- багато;
- немає друзів.

10. Чи подобаються тобі твої однокласники?

- Подобаються;
- не дуже;
- не подобаються.

### Ключ

Кількість балів за певний варіант відповіді на запитання анкети.

№ запитання	Бали за відповідь «а»	Бали за відповідь «б»	Бали за відповідь «в»
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Підсумуйте кількість отриманих балів.

**Перший рівень. 25-30 балів** – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.

Такі діти мають пізнавальний мотив, прагнуть найуспішніше виконувати вимоги, що висуває школа. Учні чітко дотримуються всіх указівок учителя, сумлінні й відповідальні, засмучуються через незадовільні оцінки. У малюнках на шкільну тематику вони зображують учителя біля дошки, процес уроку, навчальний матеріал та ін.

**Другий рівень. 20-24 бали** – гарна шкільна мотивація. Подібні показники має більшість учнів початкових класів, які успішно можуть упоратися з навчальною діяльністю. У малюнках на шкільну тематику вони також зображують навчальні ситуації, а відповідаючи на запитання, виявляють меншу залежність від суворих вимог і норм. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

**Третій рівень. 15-19 балів** – позитивне ставлення до школи, але школа цікавить таких дітей здебільшого позаурочною діяльністю. Такі діти досить добре почуваються в школі, однак відвідують її переважно заради спілкування з друзями та вчителями. Їм подобається почуватися учнями, мати гарний портфель (рюкзак), ручки, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, тому навчальний процес їх цікавить недостатньо.

У малюнках на шкільну тематику такі учні зображують зазвичай не навчальні, а позаурочні ситуації.

**Четвертий рівень. 10-14 балів** – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, граються, бешкетують. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Нестійко адаптуються до школи. У малюнках на шкільну тематику такі діти зображують ігрові сюжети, хоча побічно пов'язують їх зі школою.

**П'ятий рівень. Менше ніж 10 балів** – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: вони не здатні впоратися з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Вони досить часто

сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є для них нестерпним.

## Додаток Б

### Методика «Емоційна ідентифікація» (автор О. Ізотова)

**Мета діагностики:** вивчення особливостей емоційного розвитку (когнітивно-афективних компонентів) у дітей молодшого шкільного віку.

**Інструкція для дитини:** Зараз я тобі назву багато різних слів. Твоє завдання – намалювати щось до кожного слова. Слів буде багато, але малювати їх треба тільки на одній стороні аркуша. На зворотній стороні малювати не можна. Постарайся також запам'ятати ті слова, які я буду диктувати.

**Перелік слів-понять:** 12 слів, що означають різні емоційні стани (емоції та почуття): радість, страх, сум, сором, злість, образа, здивування, любов, заздрість, ревність, дружба, презирство.

**Необхідні матеріали:** аркуш паперу формату А4, кольорові олівці, простий олівець.

**Порядок проведення:** Після кожного намальованого зображення психолог запитує дитину, що вона зобразила та як розуміє почуте поняття. Усі відповіді дитини фіксуються з вказівкою порядкового номера малюнка. Після завершення малювання роботу відкладають убік, і діагност переходить до інших завдань. До цього малюнка рекомендується повернутися не раніше ніж через 15-20 хвилин.

**Інструкція для відтворення:** А тепер спробуй згадати всі слова, які я тобі диктував/казала. Усі відтворені дитиною поняття записуються. Дозволяється допомагати уточнюючими питаннями для активізації пам'яті.

**Інтерпретація результатів:** Уявлення дитини про емоції аналізуються на основі її малюнків та словесних описів конкретних емоційних реакцій і відносин. Це дозволяє оцінити когнітивне розуміння емоційних процесів та ступінь їх диференційованості. Виділяються такі форми розумової діяльності:

- **Образна форма:** кодування понять через емоційну ситуацію (сюжет, персонажі).
- **Схематична форма:** кодування понять через експресивний еталон – піктограму мімічних або пантомімічних ознак.
- **Знакова форма:** кодування понять за допомогою буквених, цифрових позначень емоцій або різних систем знаків (геометричні фігури, знаки руху тощо).
- **Образно-символічна форма:** кодування понять через символ емоції: елемент експресії (усмішка, сльози), предмет-атрибут емоційної ситуації (носовичок), об'єкт-стимул такої ситуації (змія, цукерка).

**Критерії оцінки (рівні адекватності кодування для дошкільного віку):**

- **Високий рівень:** адекватне кодування та вербальний опис 9-10 емоційних модальностей.
- **Середній рівень:** адекватне кодування та вербальний опис 6-8 емоційних модальностей; можливі незначні труднощі у відтворенні окремих емоцій.
- **Низький рівень:** адекватне кодування та вербальний опис лише 3-6 емоційних модальностей; спостерігається недиференційованість емоцій за змістом та проявом (наприклад, об'єднання понять «здивування», «страх», «гнів»).

## Додаток В

### Методика вивчення мотивації учнів початкової школи (за М.Гінзбургом)

Для молодшого шкільного віку найхарактернішими є такі мотиви: навчально-пізнавальний мотив (заснований на пізнавальній потребі); широкі соціальні мотиви, підґрунтям яких є розуміння суспільної необхідності навчання; позиційний мотив (пов'язаний із прагненням посісти нове місце у взаєминах з оточуючими); зовнішні мотиви щодо самого навчання (наприклад, підпорядкування вимогам дорослих та ін.); ігровий мотив, неадекватно перенесений на нову навчальну сферу; мотив здобуття високої оцінки.

В основі методики – принцип персоніфікації мотивів. Дітям пропонують послухати невелику оповідь, у якій кожний із досліджуваних мотивів є особистою позицією одного з персонажів.

Методика індивідуальна.

#### Інструкція

Учитель. Зараз я прочитаю тобі оповідь. Хлопчики (дівчатка) розмовляли про школу. Перший хлопчик (дівчинка) сказав (сказала): «Я піду до школи тому, що мене мама примушує. А якби не мама, я б до школи не ходив (не ходила)». *(Учитель демонструє картинку, що характеризує зовнішній мотив.)*



Другий хлопчик (дівчинка) запевнив (запевнила): «Я піду до школи тому, що мені подобається вчитися, готувати домашні завдання. Навіть якби школи не існувало, я б однаково вчився (вчилася)». (Учитель демонструє картинку, що характеризує навчальний мотив.) Третій хлопчик (дівчинка) зауважив (зауважила): «Я хотів би (хотіла б) піти до школи тому, що там весело й багато школярів, з яким можна гратися». (Учитель демонструє картинку, що характеризує ігровий мотив.)



Четвертий хлопчик (дівчинка) повідомив (повідомила): «Я піду до школи тому, що я дорослий (доросла). У школі я почуватимуся таким (такою), а в садочку я почувуюся дитиною». (Учитель демонструє картинку, що характеризує позиційний мотив.) П'ятий хлопчик (дівчинка) сказав (сказала): «Я прагну піти до школи тому, що потрібно вчитися. Без навчання жодної справи не зробиш, а навчишся – можеш стати будь-ким, здійснити свою мрію». (Учитель демонструє картинку, що характеризує соціальний мотив.)



Шостий хлопчик (дівчинка) запевнив (запевнила): «Я прагну ходити до школи, щоб отримувати відмінні оцінки». (Учитель демонструє картинку, що характеризує мотив оцінки.)

Після прочитання оповіді вчитель ставить дитині такі запитання:

- Хто з них правий? Чому?
- З ким із них ти хотів би вчитися? Чому?

Діти послідовно тричі обирають відповіді. Якщо їх зміст дитині недостатньо зрозумілий і прозорий, їй нагадують оповідь, знову показують відповідні картинки.

Обробляння результатів

Відповіді дитини (обрання дитиною конкретної картинки) експериментатор занотовує у таблицю й оцінює:

- зовнішній мотив – 0 балів;
- навчальний мотив – 5 балів;
- позиційний мотив – 3 бали;
- соціальний мотив – 4 бали;
- мотив оцінки – 2 бали;
- ігровий мотив – 1 бал.

Вибори	Мотиви, №					
	1	2	3	4	5	6
I вибір						
II вибір						
III вибір						
Контрольний вибір						

Необхідно підрахувати, скільки балів отримано окремо за кожним мотивом. Контрольний вибір збільшує кількість балів відповідного вибору.

Мотивацію навчання, що домінує, діагностують за найбільшою кількістю балів. Водночас дитина може керуватися й іншими мотивами. Про несформованість мотивації свідчить відсутність переваг, тобто різне ставлення до навчання в різних ситуаціях.