

## СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

### SPECIFICITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLIGENT DISABILITIES

У статті автором здійснено короткий аналіз психологічних джерел з вивчення проблеми емоційного інтелекту. На основі теоретичного аналізу узагальнено дані щодо особливостей емоційного інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю. Окреслено основні теоретичні та експериментальні здобутки наукових досліджень, що стосуються аспектів проблеми емоційного інтелекту. Визначено основні завдання дослідження емоційного інтелекту. Систематизовано науково-методичні, вітчизняні та зарубіжні джерела зі спеціальної педагогіки та психології.

Теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту дає змогу стверджувати, що емоційний інтелект загалом розглядається як когнітивно-особистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій і управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації.

Експериментально з'ясовано, що у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відзначається незрілість емоційної сфери і примітивність емоційного реагування, що відповідає в нормі онтогенезу стану розвитку дітей молодшого шкільного віку. Одержані дані являються підґрунтям для розроблення системи заходів, спрямованих на успішну адаптацію цих дітей до соціуму, та сприятимуть ефективному опануванню емоційної компетентності.

Таким чином, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною в декількох аспектах: теоретичному, оскільки вона, як зазначалось вище, є недостатньо розробленою; в соціальному, оскільки людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо їй надалі емоції будуть розглядатись як протилежні розуму, як такі, що є недоступними свідомому контролю і регулюванню; в психолого-педагогічному – якщо на підставі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості не буде розроблено науково обґрунтовані підходи до цілеспрямованого формування

в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання.

**Ключові слова:** психологія, емоційна компетентність, емоції, адаптація, особистість.

In the article an author is carry out the short analysis of psychological sources from the study of problem of emotional intellect. On the basis of theoretical analysis generalized given in relation to the features of emotional intellect, that includes ability to watch the own feelings and feelings of other people, distinguish them and use this information for a management thinking and activity. The basic theoretical and experimental achievements of scientific researches that touch the aspects of problem of emotional intellect are outlined. Scientific and methodological, domestic and foreign sources on special pedagogy and psychology are systematized.

Theoretical analysis of the problem of emotional intelligence suggests that EI in general is considered as a cognitive-personal education with the most pronounced cognitive component, as a set of mental abilities to understand and manage emotions, as well as knowledge, skills, operations and strategies of intellectual activity associated with the processing and transformation of emotional information.

It has been experimentally found that schoolchildren with intellectual disabilities have an immaturity of the emotional sphere and primitive emotional response, which corresponds to the norm of ontogenesis of the state of development of children of primary school age. The obtained data are the basis for the development of a system of measures aimed at the successful adaptation of these children to society and will contribute to the effective acquisition of emotional competence.

Thus, it can be argued that the problem in question is relevant in several respects: theoretical, because, as noted above, it is underdeveloped, social – since human civilization may be in a state of self-destruction if the emotions are further considered. as opposing the mind, as being inaccessible to conscious control and regulation, in psycho-pedagogical – if on the basis of experimental study of the peculiarities of the course of emotional processes and states and stable properties of the personality not scientifically substantiated approaches to the targeted formation in training and education emotional reasonable business training.

**Key words:** psychology, emotional competence, emotions, adaptation, personality.

УДК 37.091.4  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.9>

**Бабяк О.О.**

к.психол.н.,  
завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

Входження України в європейський освітній простір супроводжується змінами у психологічній теорії й освітній практиці. Одним із пріоритетних напрямів Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для особистісного розвитку людини з огляду на її індивідуальні задатки, здібності, потреби, навчання впродовж життя. Саме в межах цієї парадигми особистість розглядається як творець власної діяльності, активний самодетермінова-

ний суб'єкт, здатний до самовдосконалення та самоактуалізації. У зв'язку з цим актуальною проблемою в психологічній науці є формування емоційного інтелекту, емоційної компетентності у дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами, як необхідної умови гармонійної, соціально адаптованої особистості. Адже саме емоційний компонент у структурі зазначених перетворень є одним з основоположних елементів для психічного розвитку

особистості. Пригнічення власних емоцій не дозволяє психологічно пережити ці емоції та викликає негативні наслідки, такі як поведінкові розлади тощо. Подоланню цих проблем може сприяти цілеспрямована робота з розвитку в індивіда сукупності здібностей, які на початку ХХ ст. в зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній психологічній літературі були названі емоційним інтелектом.

Фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження на тлі загальних аспектів проблеми емоційного інтелекту (далі – EI) висвітлені в працях таких зарубіжних учених, як: Д. Гоулман (D. Goleman); Г. Орме (G. Orme); Дж. Мейер (J.D. Mayer); П. Сэловея (P. Salovey); Д. Карузо (D. Caruso); Р. Бар-Он (R. Bar-On); Дж. Сайроччи (J.V. Ciarrochi); Д. Слайтер (D. Sluiter); Р. Робертс (R. Roberts); Дж. Мэттьюс (G. Matthews); М. Зайднер (M. Zeidner); П. Лопес (P. Lopes); Р. Стернберг (R. Sternberg); Дж. Блок (J. Block), М. Кетс де Врис. Науковцями вперше визначено EI як компонент соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття і почуття інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діяльністю, та запропоновано методика для його виміру.

У працях українських учених EI розглядається як здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем і регуляції поведінки (Є. Іванова), як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (К. Маннапова), як внутрішній регулятор діяльності людини, як показник професійної стійкості (Ж. Вірна, К. Брагіна), як пізнавальна спроможність людини, котра є здатністю виявляти ті емоційні складники об'єктів, способи їх використання і впливу на них, які забезпечують вирішення емоційно забарвлених проблем, розв'язання задач на основі розуміння суб'єктом власних емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей як факторів мотивації, поведінки, як психологічний феномен, який має власну структуру та функції і загалом є комплексом розумових здатностей, котрі забезпечують розуміння суб'єктом своїх емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей, а отже, керування цими процесами та поведінкою (І. Опанасюк).

Таким чином, українськими вченими EI розглядається як здібність, сукупність здібностей, група ментальних здібностей, здатність, регулятор, показник, фактор, інтегральна категорія, пізнавальна спроможність, психологічний феномен, ресурс, когнітивно-особистісне утворення тощо.

Дослідження феномену емоційного інтелекту важливе як із точки зору фундаментальної психології, так і з позицій практичної та спеціальної психології. Встановлення психологічних закономірностей і механізмів розвитку емоційного інтелекту повинно сприяти глибшому розумінню генезису та функціонування психіки в цілому, адже емоції та інтелект є ключовими її складниками.

Процес розвитку емоційного інтелекту має особливості, проте основні його структурні елементи починають розвиватись у молодшому шкільному віці та не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання, тому на час закінчення навчання дитина має можливість досягти такого рівня розвитку емоційного інтелекту, щоб набуті знання і вміння перенести в доросле життя: успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, залучатись у соціальні зв'язки під час практичної діяльності.

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників визначено низку факторів, які впливають на розвиток емоційного інтелекту дитини: рівень когнітивного розвитку (В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко, В. Репнік), емоційно-вольової сфери (О. Бабяк, Б. Баєв, І. Бех, В. Котирло), мотивації (Л. Божович, Н. Власова, Р. Жданова, С. Зязюн), міри вираження, вияву почуттів, переживань (О. Ахманова, Г. Дідук, А. Коваль, О. Федоров).

І. Андрєєва щодо розвитку емоційного інтелекту [1, с. 34] виділяє існування двох позицій у психології. Згідно з першою (Дж. Мейер) емоційний інтелект описується як відносно стійка здатність, унаслідок чого підвищити його рівень практично неможливо, однак збільшити емоційну компетентність шляхом навчання цілком можливо. Опоненти першої позиції (зокрема, Д. Гоулман) вважають, що емоційний інтелект можна розвивати. Емоційний розвиток проявляється у свідомому регулюванні емоцій.

Результати емпіричного дослідження Т. Березовської вказують на можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціального організованого навчання і виховання [2, с. 16]. О.І. Власова вважає, що розвивати емоційний інтелект можливо впродовж життя за допомогою тренінгів.

На думку зарубіжних учених, емоційний інтелект складається з низки миттєвих, тактичних, «динамічних» умінь і навичок, які можна застосовувати в залежності від ситуації. Таким чином, С. Стейн і Г. Бук роблять висновок про те, що можна підвищувати рівень емоційного інтелекту за допомогою тренування, навчання та життєвого досвіду [6, с. 24].

Згідно з дослідженнями І. Андрєєвої, Т. Бабаєвої, М. Грязнова, Л. Новікової, для формування емоційного інтелекту сензитивним періодом є молодший шкільний вік, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється вдитини активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчання в початковій школі від дошкільної освіти [3, с. 38].

На нашу думку, розвиток емоційного інтелекту в шкільному віці слід розглядати в контексті категорії «навчальної діяльності», оскільки він розвивається і виявляється в діяльності, у процесі спілкування, взаємодії з іншими людьми. Звичайно, основи ЕІ закладаються в сім'ї, продовжується робота з його формування в закладі дошкільної освіти та школі.

У поширених технологіях розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, Б. Ельконін) використовується принцип опори на емоційну сферу дитини: формування пізнавального інтересу здійснюється через особливості організації навчального процесу, які припускають і наявність у школярів колективних емоційних переживань. При цьому емоції дитини сприймаються педагогами-практиками в більшості своїй як апіорі існуюча стабільна основа його навчання і розвитку. Питання про те, як саме педагогічно забезпечити формування емоційного інтелекту у школяра рідко привертає увагу педагогів.

М. Чошанов, доктор педагогічних наук, професор Державного університету Огайо Колумбус (США) наполягає на тому, що розвиток емоційного інтелекту в процесі навчання передбачає використання відповідних способів навчальної діяльності. Так, наприклад, для розвитку емоційного інтелекту, який включає два аспекти – міжособистісний і внутрішньоособистісний, можна застосовувати такі форми роботи:

- міжособистісний інтелект добре розвивається в процесі навчання в малих групах, парах, роботі в командах, виконанні групових проєктів, взаємонавчання;

- розвиток внутрішньоособистісного інтелекту передбачає використання індивідуалізованих методик навчання, прийомів розвитку саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, застосування методик медитації, формування здібностей до рефлексивного мислення, метапізнання, розвитку інтуїтивних здібностей учнів.

Очевидно, що розвиток емоційного інтелекту жодною мірою не повинен бути обмеженим і пов'язаний з окремим шкільним предметом. Навпаки, необхідно проєктувати навчальний процес так, щоб у процесі навчання кожної шкільної дисципліни був задіяний емоційний інтелект [4, с. 12].

Принагідно зауважити, що напрямами розвитку емоційного інтелекту в шкільному віці являються: пізнання власних емоцій і почуттів;

пізнання емоцій і почуттів інших людей; володіння власними емоціями та почуттями; взаємодія і комунікація з іншими людьми.

У роботі з дітьми розвиток емоційного інтелекту є результатом педагогічних впливів. Цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності дітей лежить в основі зростаючої складності їхніх соціальних відносин і емоційних переживань. Крім того, розвиток дитини в цей період характеризується виникненням громадських мотивів поведінки, формуються основи Я-концепції дитини і довільність поведінки, починають розвиватися естетичні, моральні, інтелектуальні почуття [5, с. 23].

Таким чином, емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини, збереження її психологічного здоров'я, адаптації до соціального світу і готовності її до шкільного навчання. А розвиток емоційного інтелекту і збагачення «емоційної компетентності» у дітей спрямовані на:

- розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів) і саморегуляції (усвідомленої регуляції емоційних станів і поведінки);

- розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей;

- підвищення впевненості в собі, розвитку почуття самоприйняття;

- розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти;

- розвиток соціально значущих мотивів поведінки;

- розвиток когнітивної сфери;

- становлення творчої діяльності й усвідомлення своєї індивідуальності;

- зниження агресивності й антисоціальної поведінки;

- підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Отже, вивчення емоційних особливостей дітей та розвиток емоційного інтелекту школярів – завдання першочергової важливості. Воно є актуальним у світлі психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми соціальної адаптації дітей у суспільстві шляхом підвищення рівня сприйняття і розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, вирішенням проблеми емоційного здоров'я дитини.

Емоційна грамотність дає школярам можливість краще розбиратися в емоційному функціонуванні людей, досягати успіху в спілкуванні з викладачами й однолітками, вирішувати виниклі конфлікти, розуміти себе, свої бажання і потреби, причини власних учинків, а також ставити перед собою цілі та вдало їх досягати. Все це сприятливо впливає на поведінку в школі й поза школою, а також на ефективно засвоєння знань.

Вивчення емоційного розвитку є новим сегментом у дослідженні емоційного інтелекту особистості з особливими освітніми потребами. Важливість розв'язання проблеми емоційного розвитку зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в яких офіційно діагностовано низький рівень функціонування пізнавальних процесів, відхилень поведінки, спостерігається дезадаптація в освітньому та соціальному середовищі.

Незважаючи на актуальність досліджень емоційної сфери особистості, проблема розвитку EI не знайшла широкого розповсюдження у віковій і спеціальній психології. Зокрема, в низці праць вітчизняних учених вивченню емоційної сфери дітей присвячені роботи І. Бега, О. Запорожця, О. Кульчицької, Я. Неверовича та ін.; теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та ін.); розкрито емоційний розвиток у контексті особистісного розвитку (І. Бех, В. Котирло, О. Леонтьєв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито емоційну сферу як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард, Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дозволяє констатувати певні особливості емоційної сфери дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Ізотова, І. Головська, І. Кон, О. Нікіфорова, І. Сопрун та ін.); у специфіці функціонування її компонентів (О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко, О. Чебикін, P. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); вплив соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її емоційної сфери (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.).

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами частково розглядалася українськими та зарубіжними науковцями (О. Бабяк, Т. Вісковатова, А. Душка, І. Недозим, О. Защирина, Г. Фадіна, та ін.). У висновках досліджень окреслено небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку емоційної сфери таких дітей, а саме: підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, розладу адекватності емоційного реагування тощо. Проте, незважаючи на багато розв'язаних проблем, питання розвитку емоційного інтелекту цих дітей залишається не вирішеним.

Втім, попри досить широке відображення EI в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика емоційних станів і детермінантів їх виникнення й дотепер випереджає рівень її теоретичної розробленості.

Теоретико-методологічний аналіз дозволив виділити декілька підходів до розуміння проблеми «емоційного інтелекту». На нашу думку, більш доцільним є теоретичний підхід, який розглядає емоційний інтелект як здатність сприймати і виражати емоції, засвоювати емоції в думках, розуміти й міркувати емоціями, регулювати емоції в собі та інших [7, с. 238].

Бачення EI як сукупності здібностей, які утворюють складний та багатогранний конструкт, вимагає певної специфіки організації емпіричного дослідження. Так, з метою виявлення особливостей емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку нами було проведено експериментальне дослідження, участь в якому взяли 76 учнів 7–9 класів віком 14–17 років. Серед них 45 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і 31 школяр із нормотиповим розвитком.

Різниця у віці учнів 7–9 класів з нормативним розвитком і з порушеннями інтелектуального розвитку, які брали участь в експерименті, пояснюється тим, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку розпочинають навчання в школі на 1–2 роки пізніше від їхніх однолітків з нормальним розвитком через порушення інтелектуальної сфери, недорозвиток пізнавальної сфери, всіх психічних процесів, що створює патогенну основу для навчальної діяльності дітей цієї категорії.

Вивчення особливостей емоційного інтелекту в школярів із порушеннями інтелектуального розвитку здійснювалося в декілька етапів, за визначеними критеріями, що дало змогу з'ясувати показники та рівні особливостей емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (які основані на поетапному вивченні складників EI): *перший етап*: діагностика здатності сприймати, розуміти та ідентифікувати емоції; *другий етап*: діагностика здатності асимілювати емоції в думках, стимулювати за допомогою емоцій мисленнєві процеси; *третій етап*: діагностика здібностей самоконтролю та саморегуляції поведінки відповідно до емоцій, що переживає особистість чи її оточення.

Самоконтроль над емоційною сферою, регуляція та стимуляція мислення можливі лише за умови опанування особистістю здатності сприймати, розуміти та ідентифікувати емоції (власні та оточуючих), саме тому, на нашу думку, дослідження EI має починатися з діагностики саме цих складників.

В емпіричному дослідженні було використано такі методики: «Розуміння емоційних станів» Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної, проєктивну методику «Малюнок людини» К. Маховера, адаптовану методику «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової, спостереження тощо.

Проведена діагностична робота з використанням означених методик дозволила встановити як інтегративний показник емоційного інтелекту, так і рівні вираженості окремих його складників.

На основі аналізу отриманих емпіричних даних за методиками «Розуміння емоційних станів» Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної, «Малюнок людини» К. Маховера, О. Ізотової було виявлено 3 рівні сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій школярами: низький – 1 рівень, середній – 2 рівень, високий – 3 рівень.

1 рівень – низький рівень емоційного інтелекту визначається слабкою здатністю управляти своїми емоціями й почуттями, імпульсивністю, низьким самоконтролем, недостатнім усвідомленням своїх емоційних станів і почуттів інших людей.

2 рівень – середній рівень емоційного інтелекту. Для нього властиві наявність умінь визначати свої почуття і емоції, не завжди правильно вміти розпізнавати емоції інших людей, не у всіх ситуаціях є можливість управляти своїм емоційним станом.

3 рівень – високий рівень емоційного інтелекту характеризується точністю інтерпретації своїх емоцій, емоцій інших людей, умінням управляти власним емоційним станом і емоціями інших; здатність використовувати розуміння чужих емоцій в розумовому процесі для досягнення найбільш позитивного результату в міжособистісних стосунках.

Отримані дані діагностики інтегративного показника емоційного інтелекту свідчать про те, що у 1% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 36% опитаних школярів з нормотиповим розвитком був діагностований високий рівень емоційного інтелекту, 17% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 41% школярів з нормотиповим розвитком досліджуваних продемонстрували середній рівень, низький рівень притаманний 82% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 23% школярів з нормотиповим розвитком (рис. 1).

За даними, представленими на діаграмі, видно, що найбільший відсоток за кожною складовою частиною EI склали група школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з низьким рівнем. Ці діти не могли визначити чи визначали поодинокі експресивні ознаки на запропонованих картинках, мали

труднощі у встановленні відповідності експресивного еталону емоційному змісту в більшості із запропонованих експресивних реакцій, не могли інтерпретувати емоціогенні модальності. Ця група не могла виконати завдання навіть після суттєвої допомоги дорослого. Діти із середнім рівнем допускали помилки та виконували завдання після кількох повторень інструкції чи додаткових пояснень експериментатора, їм легше давались для розпізнавання ті емоції, які переважали у власному емоційному фоні дитини. Усім школярам легше було сприймати та ідентифікувати емоції, ніж розуміти та пояснювати зміст емоцій. Найменшу кількість школярів з порушеннями інтелекту склали група з високим рівнем розвитку сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій (у цих дітей були допущені поодинокі помилки або помилки, які не впливали на зміст чи модальність), після додаткових запитань вони могли правильно ідентифікувати емоцію.

Якісний аналіз дозволив визначити, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку не досить глибоко аналізують емоційні стани, їм складно вербалізувати емоції, діти не можуть співвідносити виразність міміки та жестів на картинках, їм важко диференціювати емоційні стани, що свідчить про недостатню здатність розуміти емоційні стани інших людей.

Таким чином, узагальнення даних емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку показало, що для них характерне домінування середніх та низьких рівнів сформованості базових його складників: впізнавання і розуміння емоційних станів, адекватного використання власних емоцій, емоційного регулювання власних емоційних станів. Для них характерні труднощі у вираженні емоцій, недостатність оволодіння експресивно-мімічними засобами, нестійкість емпатії, недостатне усвідомлення власних емоційних станів та їх саморегуляція. Також було виявлено пасивність, негативізм та знижений емоційний фон у школярів означеної групи. Загалом, у дітей з порушеннями інтелекту відзначається незрілість емоційної сфери і прими-

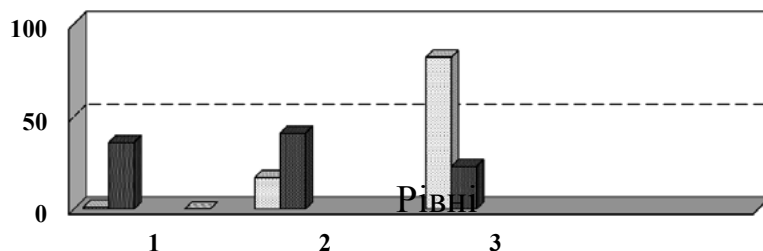


Рис. 1. Рівень розвитку емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелекту та нормотиповим розвитком

тивність емоційного реагування, що відповідає в нормі онтогенезу стану розвитку дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку, такий стан описаних психічних явищ свідчить про недостатню сформованість у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку емоційного інтелекту, що доводить необхідність упровадження системи психологічної підтримки розвитку емоційного інтелекту.

За результатами теоретичного аналізу констатовано, що процес розвитку емоційного інтелекту має особливості, проте основні його структурні елементи починають розвиватись у молодшому шкільному віці та не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання. Очевидно, що розвиток емоційного інтелекту жодною мірою не повинен бути обмеженим і пов'язаним з окремим шкільним предметом. Принагідно зауважити, що напрямками розвитку емоційного інтелекту в шкільному віці являються: пізнання власних емоцій і почуттів; пізнання емоцій і почуттів інших людей; володіння власними емоціями та почуттями; взаємодія і комунікація з іншими людьми.

З'ясовано, що для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку характерні труднощі у вираженні емоцій, недостатність оволодіння експресивно-мімічними засобами, нестійкість емпатії, недостатнє усвідомлення власних емоційних станів та їх саморегуляція. Також було виявлено пасивність, негативізм і знижений емоційний фон у школярів означеної групи. Загалом у дітей з порушеннями інтелекту відмічається незрілість емоційної сфери

і примітивність емоційного реагування, що відповідає в нормі онтогенезу стану розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Отже, вивчення емоційного інтелекту в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку представляє значний науковий інтерес, а результати дослідження мають вагоме практичне значення. Одержані дані являються підґрунтям для розроблення системи заходів, спрямованих на успішну адаптацію цих дітей до соціуму, та сприятимуть ефективному опануванню емоційної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания. *Мир психологии*. 2002. № 4. С. 11–21.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций Москва : Смысл ; Издат. центр «Академия», 2004. С. 544.
3. Бреслав, Г.М. Психология эмоций. Москва : Смысл ; Издат. центр «Академия», 2004. С. 544.
4. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников . *Когнитивная психология* : сб. статей / ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 16–20.
5. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников процессе формирования эмоционального интеллекта : авторефер. дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Саратов, 2012. С. 34.
6. Davies M. Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. № 75. P. 989–1015.
7. Epstein S. Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 54. P. 332–350.