

DOI 10.31865/2414-9292.24.2025.349701

УДК 373.3.015.31:316.61:159.942

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РИЗИКІВ

**Інна Хижняк**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Дніпро, Україна  
ORCID ID 0000-0002-4227-8268  
[i.a.khyzhniak@ddpu.edu.ua](mailto:i.a.khyzhniak@ddpu.edu.ua)

**Сергій Недовіз**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності  
011 Освітні, педагогічні науки  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Дніпро, Україна  
ORCID ID 0009-0007-8767-2879  
[sergeinedoviz@gmail.com](mailto:sergeinedoviz@gmail.com)

**Анотація.** Українська освіта наразі працює в умовах значних освітніх ризиків, спричинених військовими загрозами, вимушеним переміщенням дітей, порушенням соціальних зв'язків та ін. За таких обставин розвиток ЕІ стає соціально необхідним завданням, оскільки він забезпечує основу для психологічного благополуччя, соціальної інтеграції та підвищення якості освіти в сучасних умовах. У статті зроблено спробу дефінувати емоційний інтелект учнів початкової школи та визначити його компоненти, які формуються та розвиваються в умовах освітніх ризиків.

На основі аналізу сутнісних та орієнтованих на результат характеристик емоційний інтелект учнів початкової школи в умовах освітнього ризику у статті визначено як інтегровану здатність підтримувати та розвивати психологічно комфортне середовище для життєдіяльності та соціального спілкування, що виражається через особисте благополуччя та стресостійкість у постійно змінюваних умовах. Структура емоційного інтелекту, запропонована авторами статті, включає п'ять обов'язкових компонентів: емоційна самосвідомість (здатність розпізнавати та називати свої емоційні стани), емоційна саморегуляція (володіння техніками заспокоєння, перемикання уваги та стратегіями подолання стресу), емпатія (здатність розуміти та реагувати на емоційні стани інших), соціалізація (здатність використовувати емоційну інформацію для ефективної взаємодії) та емоційна стресостійкість (здатність адаптуватися, регулювати емоційні стани, долати труднощі та підтримувати продуктивну діяльність у складних обставинах).

**Ключові слова:** емоційний інтелект; учні початкової школи; освітні ризики; емоційна самосвідомість; емоційна саморегуляція; емпатія; соціалізація; стресостійкість; соціально-емоційне навчання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Потреба в розвитку

емоційних навичок учнів зазначена в ключових нормативних документах української освіти, зокрема Законі України «Про освіту» (2017), де підкреслюється значення всебічного розвитку дитини; Концепції «Нова українська школа» (2016), що визначає соціальну й емоційну компетентності ключовими складниками нової моделі освіти; Державному стандарті початкової освіти (2018), де акцентовано необхідність формування в учнів уміння розуміти власні емоції, керувати ними, взаємодіяти з іншими та будувати конструктивні стосунки.

Поряд із вимогами нормативних документів на освітню систему України наразі впливають суттєві освітні ризики, що спричинюють психологічну напругу, пов'язану з воєнними загрозами, вимушені переміщення дітей, порушення звичних соціальних зв'язків, різкий контраст у доступі до якісного навчання, зростання кількості дітей з досвідом травматизації, збільшення випадків конфліктної поведінки, емоційного виснаження, тривожності та дезадаптації, тривалі періоди дистанційного чи змішаного навчання, інформаційне перевантаження, емоційну нестабільність дітей та дорослих. З одного боку, освітні ризики негативно відбиваються на формуванні емоційного інтелекту (ЕІ) дітей, а з іншого – ЕІ як комплекс навичок розпізнавання, розуміння та регулювання власних емоцій і почуттів інших людей відіграє ключову роль у подоланні наслідків освітніх ризиків. У таких обставинах розвиток ЕІ здобувачів початкової освіти постає не лише як педагогічно доцільне, а і як соціально необхідне питання. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи саморегуляції, морально-ціннісних орієнтацій і навичок співпраці, що визначають подальший успіх дитини в навчанні та житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міжнародні організації (UNESCO, OECD) відносять компоненти ЕІ до «навичок XXI століття», необхідних для життєвої стійкості, адаптивності та здатності діяти в ситуаціях невизначеності. У відповідних документах цих організацій зазначено, що діти з розвиненим ЕІ краще адаптуються до змін, ефективніше налагоджують взаємини, конструктивніше реагують на стресові ситуації, швидше повертаються до навчальної діяльності після емоційних потрясінь. (*Mainstreaming social, 2024; Future of Education, n.d.*).

При цьому українські та закордонні науковці (Басюк, 2024; Зобенько, 2023; Ковальчук, 2024; Котик, 2020; Кравець, Ригель, & Прокопів, 2025; Мельник, 2020; Одарчук, & Хмельова, 2024; Підгурська, & Голубовська, 2024; Anggraini, & Habiby, 2024; Luque González, Romera, Gómez-Ortiz, Wiza, Laudańska-Krzemińska, Antypas, & Muller, 2022; Oktaviani, Dwijulianto, Istiqoma, Saefullah, Sagita, Nabel, & Devi, 2023; Solih, Ahmed, Moosa, Shareefa, & Wider, 2024)

визначають, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційно-вольової сфери, а системна цілеспрямована робота в цей час дозволяє попередити різноманітні труднощі майбутнього: агресивність, порушення поведінки, зниження навчальної мотивації, проблеми у спілкуванні, відчуття небезпеки чи нестабільності. Розвиток ЕІ сприяє формуванню навичок саморегуляції, емпатії, відповідальності та взаємодопомоги – саме тих умінь, які допомагають дитині залишатися стійкою в умовах освітніх ризиків та невизначеності. У контексті сучасних викликів це означає зниження рівня тривожності, підвищення психологічної стійкості, зміцнення соціальної згуртованості та формування безпечного шкільного середовища.

Отже, міжнародні й національні нормативні документи та результати наукових праць засвідчують високу актуальність дослідження проблеми розвитку ЕІ здобувачів початкової освіти в умовах освітніх ризиків і визначають її стратегічно важливим напрямом модернізації української освіти, що поєднує інтереси самої дитини, умови протікання освітнього процесу та вимоги державної освітньої політики, забезпечуючи підґрунтя для психологічного благополуччя, соціальної інтеграції та підвищення якості освіти в сучасних умовах. Проте в нормативній та науковій літературі визначення ЕІ та його структури відбувається без урахування викликів, які наразі сильно впливають на українську освітню систему, тому недостатньо вивченим питанням виступає визначення емоційного інтелекту учнів початкових класів з урахуванням умов освітніх ризиків, у яких він формується й розвивається.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є дефініція та визначення складників емоційного інтелекту учнів початкових класів, що формується й розвивається в умовах освітніх ризиків.

**Результати дослідження.** Питання визначення поняття «емоційний інтелект» стосовно учня початкових класів активізувалися в наукових працях упродовж останніх років і попри різні акценти, українські автори здебільшого спираються на класичні моделі (Маєр–Саловей, Гоулман, Бар-Он), адаптуючи їх до вікових особливостей здобувачів початкової освіти. При цьому у визначеннях ЕІ учнів початкових класів переважає структурний підхід, тобто дефініція поняття через його структурні компоненти, пор.: ЕІ – інтегральна особистісна характеристика, що об'єднує емоційну поінформованість, емпатію, саморегуляцію та соціальні навички (Котик, 2020); ЕІ – уміння ефективно «користуватися» емоціями – конструктивно їх виражати, керувати ними, застосовувати у вирішенні навчальних і життєвих ситуацій (прийняття рішень, оцінка ризиків, співпраця) (Мельник, 2020); ЕІ – цілісна психологічна властивість, що забезпечує адекватне переживання, вираження та регулювання

емоцій, а також їх узгодження з соціальними нормами (Одарчук, 2023); ЕІ – здатність дитини розпізнавати власні почуття й емоції, усвідомлювати їх, керувати ними та розуміти емоційний стан іншої людини (Підгурська & Голубовська, 2024) та ін.

У національному науковому полі наявні і окремі спроби сутнісної дефініції поняття або узагальненого підходу до визначення структури ЕІ, напр., Н. Одарчук (2023) аналізує «наукові актуалітети» розвитку здобувачів початкової освіти і дефінує ЕІ як систему емоційних здібностей і навичок, пов'язаних із благополуччям та адаптацією в шкільному середовищі, а Н. Басюк (2024) структурує емоційний інтелект через три основні компоненти: емоційний (здатність розпізнавати емоції, емоційна саморегуляція), когнітивний (розуміння причин виникнення емоцій, прогнозування емоційних реакцій) та діяльнісний (використання емоційної інформації у взаємодії з іншими, емпатія). Загалом же українські науковці розглядають ЕІ як інтегральну здатність / характеристику особистості, що поєднує самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички; підкреслюють зв'язок ЕІ із ключовими компетентностями НУШ (співпраця, відповідальність та ін.); визначають структуру ЕІ, що проявляється через уміння розпізнавати, називати й регулювати емоції, встановлювати позитивні стосунки, співпереживати та комунікувати з іншими.

Аналогічний структурний підхід до визначення поняття ЕІ здобувачів початкової освіти переважає і в дослідженнях закордонних учених. Так, R. Luque González, E. Romera, O. Gómez-Ortiz, A. Wiza, I. Ludańska-Krzemińska, K. Antypas, S. Muller (2022) визначають ЕІ як здатність ефективно керувати емоціями, підкреслюючи його зв'язок із благополуччям учнів. Операціоналізація ЕІ, використана науковцями, ґрунтується на Trait Meta-Mood Scale (увага до почуттів, емоційна ясність, «відновлення» емоцій), тож фактично йдеться про вміння помічати свої емоції, розуміти їх значення й «виправляти» настрій. I. Anggraini та W. Nabiby (2024) показують вікові відмінності в структурі ЕІ учнів початкової школи: у адаптаційно-ігровому періоді він проявляється переважно як уміння розпізнавати власні та чужі емоції, а в предметно-інтегрованому та надалі – як здатність управляти емоціями, мотивувати себе й будувати взаємини. ЕІ учнів науковці визначають як комбінацію навичок розпізнавання, регуляції, самомотивації та соціальної взаємодії, яка поступово ускладнюється з віком.

Концентруючи увагу на ролі батьків у розвитку ЕІ дітей молодшого шкільного віку, M. Oktaviani, A. Dwijulianto, A. Istiqoma, D. Saefullah, F. Sagita, M. Nabel, S. Devi (2023) визначають його як здатність розпізнавати власні й чужі емоції, управляти ними та підтримувати здорові міжособистісні стосунки. Автори підкреслюють, що ця здатність формується насамперед через

спостереження за тим, як дорослі (батьки) регулюють власні емоції у повсякденних ситуаціях. M. Inga, M. Vergaray, M. Jénica, M. Cuadros, E. Masías (2021), M. Solih, N. Ahmed, V. Moosa, M. Shareefa, W. Wider (2024) тотожно узагальнюють теоретичні підходи до визначення ЕІ: здатність сприймати, розуміти й керувати емоціями, ефективно використовувати їх у соціальній взаємодії.

Отже, закордонні дослідники також найчастіше використовують структурний підхід до визначення, розглядаючи ЕІ у руслі моделі здібностей як здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати емоції з обов'язковим компонентом міжособистісних стосунків; окремо наголошують на розвитковому аспекті: від простого впізнавання емоцій до складнішої саморегуляції та побудови стосунків (старші класи початкової школи); безпосередньо пов'язують ЕІ з психологічним благополуччям, запобіганням булінгу, відчуттям приналежності до школи та якістю шкільного клімату.

Розглянуті вище підходи до дефініції ЕІ здобувача початкової освіти дозволили виявити, що до його структури і українські, і закордонні дослідники включають такі обов'язкові компоненти: самоусвідомлення власних емоцій, саморегулювання, емпатію, соціальні навички. Ці ж компоненти здебільшого відображено і у визначенні ЕІ. Однак, на нашу думку, дефініція поняття, що ґрунтуватиметься на його сутнісних та результативних ознаках, буде більш інформативною щодо змісту, а структура ЕІ має враховувати наявні в українській освітній системі виклики. Адже сучасна українська початкова освіта функціонує в умовах воєнної агресії, цифровізації, дистанційного навчання, браку педагогічних кадрів та їхнього фінансування. І ця сукупність освітніх ризиків суттєво позначається на психоемоційному розвитку учнів молодшого шкільного віку, на що обов'язково слід зважати в освітньому процесі.

Серед вказаних освітніх ризиків війна впливає на розвиток ЕІ здобувачів початкової освіти найбільше: посилена тривожність дітей через безпекову ситуацію, досвід вимушеного переміщення, втрата стабільного освітнього середовища внаслідок переходу на дистанційне або змішане навчання, травматичний досвід втрат близьких, руйнування звичного соціального середовища та обмеження можливостей для соціальної взаємодії з однолітками (Басюк, 2024). Проте, як слушно зазначає Н. Зобенько (2023), воєнні реалії створюють парадоксальну ситуацію: коли потреба в розвитку ЕІ є критично важливою для адаптації до стресових умов, освітнє середовище стикається з численними перешкодами для його систематичного формування. Серед специфічних викликів воєнного часу для формування ЕІ здобувачів початкової освіти у працях науковців та нормативних документах здебільшого акцентовано

такі:

1. Порушення емоційної безпеки освітнього середовища. Постійні повітряні тривоги, перебування в укриттях, дистанційне навчання через загрозу безпеці – усе це унеможливорює створення того емоційно стабільного середовища, яке є базовою умовою для розвитку ЕІ. Дитина не може повноцінно розвивати навички розпізнавання та регуляції емоцій, коли домінантними емоціями стають страх, тривога та невизначеність (Зобенько, 2023).

2. Обмеження можливостей для безпосередньої соціальної взаємодії. ЕІ формується значною мірою через міжособистісну комунікацію, спостереження за емоційними реакціями інших, розвиток емпатії в процесі спільної діяльності. Дистанційне навчання, навіть часткове, істотно збіднює цей досвід, позбавляючи дітей важливих можливостей для практичного застосування емоційних навичок (Басюк, 2024).

3. Підвищене емоційне навантаження на вчителів початкової школи та батьків учнів, які самі перебувають у стані хронічного стресу та можуть не мати достатніх ресурсів для систематичної роботи з розвитку ЕІ дітей (Басюк, 2024; Зобенько, 2023).

4. Необхідність опрацювання травматичного досвіду, з яким діти приходять до школи. На відміну від мирного часу, коли розвиток ЕІ міг відбуватися природно через щоденну навчальну та соціальну взаємодію, в умовах війни школа має одночасно виконувати психотерапевтичну функцію, допомагаючи дітям справлятися з важкими емоціями та відновлювати емоційну рівновагу. «Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2025/2026 н.р.» (2025) визначають соціально-емоційну підтримку учасників освітнього процесу як один з пріоритетних напрямів, пропонуючи освітянам використовувати ресурси із соціально-емоційного навчання для створення атмосфери безпеки та емоційного комфорту, що свідчить про усвідомлення на державному рівні критичної важливості систематичної роботи з ЕІ саме в умовах воєнних викликів.

Отже, формування ЕІ учнів початкової школи в сучасних умовах стикається з множинними бар'єрами: від порушення базової психологічної безпеки до обмежень в організації повноцінного освітнього процесу. Водночас саме розвиток ЕІ стає ключовим чинником психологічної стійкості дітей, їхньої здатності адаптуватися до стресових умов і продовжувати навчання попри всі труднощі. У цьому зв'язку Н. Басюк (2024) слушно підкреслює, що ЕІ має розглядатися як ресурс особистості, здатний протидіяти виникненню стресу, депресії, тривоги, неврозів та інших негативних станів, які особливо загострилися в умовах війни. Дослідниця констатує, що розвинений ЕІ є

перешкодою на шляху виникнення апатично-депресивних станів, які дедалі частіше спостерігаються у дітей молодшого шкільного віку в умовах тривалого стресу.

Як важливий чинник подолання освітніх викликів та ефективного формування ЕІ учнів початкових класів учені та урядовці (Басюк, 2024; Зобенько, 2023; Котик, 2020; Мельник, 2020; *Методичні рекомендації*, 2025; Підгурська, & Голубовська, 2024; Anggraini, & Nabiby, 2024; Luque González, Romera, Gómez-Ortiz, Wiza, Laudańska-Krzemińska, Antypas, & Muller, 2022; *Mainstreaming social*, 2024; *Future of Education*, n.d. та ін.) вказують створення емоційно безпечного освітнього середовища, адже базовою умовою розвитку ЕІ є почуття безпеки. Науковці підкреслюють, що поза безпечним емоційним середовищем неможливо реалізувати навчальні цілі, адже дитина в стані постійної тривоги не здатна до повноцінного навчання та розвитку, а в умовах війни створення такого середовища вимагає особливих зусиль від педагогічних колективів.

Пріоритетними напрямками роботи при цьому виступають психологічний супровід та соціально-емоційна підтримка всіх учасників освітнього процесу, що зокрема реалізується через використання спеціально розроблених програм соціально-емоційного навчання, напр. «Зерна», яка охоплює вчителів початкових класів і спрямована на формування навичок створення атмосфери соціально-емоційної підтримки в класі (*Методичні рекомендації*, 2025). Емоційно безпечне середовище передбачає передбачуваність, структурованість, чіткі правила взаємодії, емоційну відкритість та приймання від учнів, а вчитель має моделювати здорові способи вираження емоцій, демонструвати прийоми емоційної саморегуляції, бути емоційно доступним для дітей (Зобенько, 2023).

На основі висвітлених освітніх ризиків, які слід ураховувати під час формування й розвитку ЕІ учнів початкової школи, та важливості створення безпечного емоційно комфортного середовища, наголошеній у працях науковців і нормативних документах, вважаємо, що найбільш доцільним визначенням поняття є таке: *емоційний інтелект учня початкових класів в умовах освітніх ризиків – це інтегрована здатність до підтримки й розвитку психологічно комфортного середовища життєдіяльності й соціальної комунікації, що виражається в особистому благополуччі та стресостійкості в постійно змінюваних умовах.*

На основі цього визначення можемо розглянути структуру ЕІ учня початкових класів в умовах освітніх ризиків. Погоджуємося з більшістю дослідників щодо наявності в структурі поняття загальних компонентів, які забезпечують здатність дитини до підтримки й розвитку психологічно

комфортного середовища життєдіяльності й соціальної комунікації, досягнення особистого благополуччя: самоусвідомлення, саморегулювання, емпатія та соціалізація. При цьому переконані, що для формування резильєнтності учнів у постійно змінюваних умовах ця структура має доповнитися відповідним компонентом емоційної стресостійкості. Розглянемо сутність цих компонентів у структурі ЕІ.

Базовою складовою емоційного інтелекту є здатність дитини усвідомлювати власні емоційні стани та називати їх – емоційне самоусвідомлення. В умовах воєнних викликів цей компонент набуває особливого значення, адже діти потребують допомоги в розумінні складних емоційних станів, що виникають у відповідь на травмувальні події. У цьому зв'язку Н. Зобенько (2023) підкреслює: здобувачі початкової освіти часто мають обмежений емоційний словник, що утруднює процес усвідомлення та вираження почуттів, а в умовах війни ця проблема загострюється, оскільки діти переживають складні, амбівалентні емоції, які важко ідентифікувати навіть дорослим. Н. Басюк (2024) наголошує на важливості проведення спеціальної психоосвітньої роботи, коли дитині доступно пояснюється природа емоційних реакцій на стрес, нормалізується переживання важких почуттів.

Для розвитку цього компонента «Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2025/2026 н.р.» (2025) пропонують використовувати гейміфіковану програму «КЕЧ», яка містить спеціальні блоки емоційного налаштування та рефлексії, що допомагають дітям не лише краще навчатися, але й відновлювати емоційну рівновагу. Програма включає щоденні артпрактики та вправи на розвиток ЕІ, що створює регулярну практику рефлексії власних станів. Крім того, в документі акцентовано увагу на розвитку соціально-емоційних навичок через обговорення з педагогами результатів дослідження ДоСЕН та використання практичних рекомендацій щодо формування у здобувачів початкової освіти навичок конструктивного спілкування. Це передбачає систематичну роботу з розвитку розуміння емоційних станів інших людей, причин їх виникнення.

Емоційне саморегулювання – другий важливий компонент ЕІ. Н. Басюк (2024) зазначає, що здатність впливати думкою на свій настрій та почуття є однією з ключових характеристик розвиненого ЕІ, і для учнів початкових класів означає поступове оволодіння простими техніками заспокоєння, переключення уваги, використання стратегій подолання афективних станів. Емоційне саморегулювання передбачає розуміння причинно-наслідкових зв'язків між ситуаціями та емоціями, здатність прогнозувати емоційні реакції – як власні, так і інших людей. Н. Зобенько (2023) зазначає, що для розвитку цього компонента

здобувачі початкової освіти мають поступово переходити від простого називання емоцій до розуміння їх джерел та наслідків, а також до шляхів запобігання та подолання афективних станів людини.

Наступний компонент – емпатія – тлумачиться як здатність розуміти емоційний стан іншої людини та відгукуватися на нього і формується в молодшому шкільному віці через безпосередню взаємодію з однолітками та дорослими. Н. Басюк (2024), Т. Котик (2020), О. Мельник (2020), Н. Одарчук та І. Хмельова (2024), В. Підгурська і Л. Голубовська (2024) та ін. зазначають, що емпатія забезпечує успішну соціальну взаємодію та високу якість міжособистісних стосунків, що сприятливо впливає на психічне здоров'я. В умовах війни розвиток емпатії набуває особливого значення, адже діти потребують взаємної підтримки, розуміння переживань один одного.

Найбільш інтегративним є соціальний компонент ЕІ, що виявляється у здатності використовувати емоційну інформацію для побудови ефективної взаємодії з іншими. Соціальні навички включають конструктивне спілкування, розв'язання конфліктів, співпрацю. «Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2025/2026 н.р.» (2025) підкреслюють важливість формування культури безпечної поведінки, що передбачає не лише фізичну, але й емоційну безпеку у взаємодії.

Компонент емоційної стресостійкості розглядається в науковому дискурсі як комплексна характеристика особистості, що забезпечує здатність до адаптації, регуляції емоційних станів, подолання труднощів та збереження продуктивної діяльності у складних обставинах (Ковальчук, 2024; Кравець, Ригель, & Прокопів, 2025). Учені підкреслюють, що ця якість формується під впливом індивідуально-психологічних особливостей, соціального середовища та емоційного досвіду особистості. Важливим є те, що стресостійкість розглядається не як статична характеристика, а як динамічна властивість, що розвивається та вдосконалюється протягом життя.

В. Іванцанич (2018) розширює це розуміння, визначаючи стресостійкість як якість, здатну забезпечувати високу ефективність діяльності та зберігати здоров'я учня через потенційну готовність за рахунок енергії емоційного збудження виконувати необхідну діяльність у відведений проміжок часу. Дослідниця наголошує, що стресостійкість особливо важлива для здобувачів початкової освіти, які перебувають на етапі інтенсивного формування психологічних особливостей особистості. О. Ковальчук (2024) аналогічно підкреслює, що стресостійкість є невід'ємною складовою соціальної компетентності, яка сприяє успішній адаптації дитини до вимог сучасного суспільства та забезпечує гармонійний розвиток особистості.

Синтезуючи всі ознаки, можна стверджувати, що стресостійкість здобувача початкової освіти характеризується низьким рівнем особистісної та ситуативної тривожності, емоційною стабільністю, здатністю до саморегуляції та конструктивного реагування на стресові ситуації. Важливість формування стресостійкості учнів початкових класів у межах розвитку їхнього ЕІ обумовлена кількома ключовими аспектами, які набувають особливої гостроти в умовах сучасних освітніх ризиків.

1. Стресостійкість безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності, оскільки стрес є одним із ключових чинників, що знижує працездатність, мотивацію та погіршує психоемоційний стан учнів. Так само достатній рівень стресостійкості дозволяє дитині дотримуватися визначеного спрямування дій, адекватності функціонування навіть в умовах емоційного збудження, що забезпечує стабільність академічних досягнень навіть за складних обставин (Кравець, Ригель, & Прокопів, 2025).

2. Стресостійкість виступає важливою умовою збереження психічного та фізичного здоров'я дитини. В. Іванцанич (2018) застерігає, що хронічний вплив стресових чинників без належних механізмів опору може призводити до розвитку хронічних захворювань різних систем організму, заниженої самооцінки, комплексу меншовартості, втрати працездатності та появи негативних поведінкових рис. Особливо небезпечним є використання резервних ресурсів організму дитини, які призначені лише для екстремальних обставин, для забезпечення навчальних результатів у стресових умовах.

3. Формування стресостійкості сприяє розвитку соціальної компетентності та успішній адаптації в змінюваних умовах освітнього процесу й загальної життєдіяльності. Підтримка належного рівня якості освітнього процесу вимагає врахування наслідків стресових впливів, а завданням закладу освіти є забезпечення безперервності та стабільності навчання, що безпосередньо залежить від рівня стресостійкості всіх його учасників (Ковальчук, 2024).

4. Молодший шкільний вік є особливо чутливим періодом для формування стресостійкості, адже, як зазначає В. Іванцанич (2018), він супроводжується інтенсивним формуванням та розвитком психологічних особливостей особистості, відтак є вагомим етапом вироблення та закріплення типів реакцій на стресори та паттернів стресостійкої поведінки. Саме у цей період діти вперше стикаються із систематичним навчальним навантаженням, необхідністю дотримуватись норм і правил шкільного життя, оцінюванням їхньої діяльності, що створює численні ситуації потенційного стресу. При цьому варто ураховувати вплив різнорівневих стресових чинників на особистість школяра: мікросистеми (сім'ї), мезосистеми (шкільного середовища), екзосистеми

(медіапростору) та макросистеми (суспільно-політичної ситуації). Оскільки учні зазнають впливів стресорів екосистем різного рівня, формування їхньої стресостійкості має відбуватися через комплексний вплив на всі екосистеми.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Формування ЕІ учнів початкової школи в умовах воєнних викликів є складним і критично важливим завданням сучасної української освіти. Війна спричиняє дію впливових освітніх ризиків для здобувачів початкової освіти: підвищену тривожність, травматичний досвід, порушення звичного освітнього середовища, обмеження можливостей для соціальної взаємодії. Водночас саме розвиток ЕІ стає ключовим ресурсом психологічної стійкості дітей, їхньої здатності долати стрес і продовжувати навчання.

На основі сутнісного підходу поняття ЕІ здобувачів початкової освіти в умовах освітніх ризиків визначено як інтегровану здатність до підтримки й розвитку психологічно комфортного середовища життєдіяльності й соціальної комунікації, що виражається в особистому благополуччі та стресостійкості в постійно змінюваних умовах. У структурі поняття емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти в умовах освітніх ризиків описано такі складники: самоусвідомлення, саморегулювання, емпатія, соціалізація, стресостійкість.

Базовою складовою емоційного інтелекту є емоційне самоусвідомлення, що в умовах воєнних викликів вимагає особливої уваги через виникнення складних емоційних станів. Емоційне саморегулювання для учнів початкових класів означає поступове оволодіння простими техніками заспокоєння, переключення уваги, використання стратегій подолання стресу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між ситуаціями та емоціями, здатність прогнозувати емоційні реакції. Емпатія забезпечує успішну соціальну взаємодію та високу якість міжособистісних стосунків і в умовах війни набуває особливого значення, адже діти потребують взаємної підтримки, розуміння переживань один одного. Соціалізація виявляється у здатності використовувати емоційну інформацію для побудови ефективної взаємодії з іншими. Емоційна стресостійкість забезпечує здатність до адаптації, регуляції емоційних станів, подолання труднощів та збереження продуктивної діяльності у складних обставинах.

Подальшого дослідження потребують питання ефективності різних методів розвитку емоційного інтелекту в умовах війни, вивчення довгострокових наслідків травматичного досвіду для емоційного розвитку дітей, розроблення спеціалізованих програм підготовки вчителів до роботи з емоційним інтелектом в екстремальних умовах та ін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк, Н. А. (2024) Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу. Житомир, 140 с. URL: <https://tinyurl.com/baak6fbn>
2. Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). *Відомості Верховної Ради України*, 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <https://tinyurl.com/3ftuf332>
3. Зобенько, Н. А. (2023). Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*, 2 (209), 99–107. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107)
4. Іванцанич, В. І. (2018). Особливості розвитку стресостійкості у школярів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 33, 194–201. URL: <https://tinyurl.com/3tnsep7a>
5. Ковальчук, О. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб розвитку особистості молодшого школяра. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 48–54. DOI: [10.32782/apv/2024.5.7](https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7)
6. Концепція «Нова українська школа». (2016, 27 жовтня). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://tinyurl.com/yh7utzzd>
7. Котик, Т. М. (2020). Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Тернопіль : Астон. 192 с. URL: <https://tinyurl.com/5myxn6hr>
8. Кравець, Л. М., Ригель, О. В. & Прокопів, Л. Я. (2025). Формування стресостійкості учасників освітнього процесу в умовах освітніх криз. *Академічні візії*, 47, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17155921>
9. Мельник, О. М. (2020). Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах*, № 73. Т. 1., 128–133. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.24>
10. Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2025/2026 н.р. (2025). *МОН України*. URL: <https://tinyurl.com/3xerh3j7>
11. Одарчук, Н. А., & Хмельова, І. І. (2024). Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 3, 68–73. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11>
12. Підгурська, В., & Голубовська, Л. (2024). Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 72, том 3, 269–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-40>
13. Постанова Кабінету Міністрів України № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». (2018, 21 лютого). *Верховна Рада України*. URL: <https://tinyurl.com/mu24b54j>
14. Anggraini, I. U., & Habiby, W. N. (2024). Emotional Intelligence of Elementary School Age Children in Low and High Classes. *Didaktika Tauhidi: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 11(1), 1–16. DOI : <https://doi.org/10.30997/dt.v11i1.12672>
15. Future of Education and Skills 2030/2040. (n.d.). *OECD*. URL: <https://tinyurl.com/mr7sdwfc>
16. Inga, M. A. O., Vergaray, M., Jénica, M., Cuadros M.,... Masías E. (2021). Emotional Intelligence in Elementary School Students. Theoretical Review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 3817–3828. URL: <https://tinyurl.com/343wuz8n>
17. Luque González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Laudańska-Krzemińska, I., Antypas, K., & Muller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14(3), 29–37. DOI: <https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i3.15122>
18. Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide. UNESCO. Paris, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ORWD6913>

19. Oktaviani, M., Dwijulianto, A., Istiqoma, A. P., Saefullah, D. R., Sagita, F., Nabel, M., & Devi, S. K. (2023). Parenting and children's emotional development. *International Journal of Business, Law, and Education*, 4(1), 47–53. DOI: <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i1.100>

20. Solih, M., Ahmed, N., Moosa, V., Shareefa, M. & Wider, W. (2024). Research Trends and Patterns on Emotional Intelligence in Education: A Bibliometric and Knowledge Mapping During 2012–2021. *Open Education Studies*, 6(1), 20240025. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0025>

## EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL RISKS

**Inna Khyzhniak**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Theory and Practice of Primary Education  
State Higher Educational Institution “Donbass State Pedagogical University”  
Dnipro, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-4227-8268

[i.a.khyzhniak@ddpu.edu.ua](mailto:i.a.khyzhniak@ddpu.edu.ua)

**Sergey Nedoviz**

Graduate of the third (educational and scientific) level of higher education,  
011 Educational and pedagogical sciences  
State Higher Educational Institution “Donbass State Pedagogical University”  
Dnipro, Ukraine

ORCIDID0009-0007-8767-2879

[sergeinedoviz@gmail.com](mailto:sergeinedoviz@gmail.com)

**Abstract.** Ukrainian education currently operates under significant educational risks caused by military threats, forced displacement of children, disruption of social connections, increased cases of traumatic experiences, emotional exhaustion, anxiety, and prolonged periods of distance learning. These circumstances create a paradoxical situation where the need for emotional intelligence (EI) development is critically important for adaptation to stressful conditions, yet the educational environment faces numerous obstacles for its systematic formation. In such circumstances, EI development becomes not only pedagogically appropriate but also socially necessary, as it provides the foundation for psychological well-being, social integration, and improved quality of education under current conditions.

Ukrainian and international researchers identify primary school age as a sensitive period for emotional-volitional sphere formation, emphasizing that systematic targeted work during this time helps prevent various future difficulties including aggression, behavioral disorders, decreased learning motivation, and communication problems. However, existing definitions of EI and its structure in regulatory and scientific literature do not account for the challenges currently affecting the Ukrainian educational system. The article aims to define emotional intelligence of primary school students and identify its components as they form and develop under conditions of educational risks.

Based on essential and outcome-oriented characteristics, EI of primary school students under educational risk conditions is defined as an integrated ability to maintain and develop a psychologically comfortable environment for life activities and social communication, expressed through personal well-being and stress resistance in constantly changing conditions. The structure of EI includes five mandatory components: emotional self-awareness (ability to recognize and name

one's emotional states), emotional self-regulation (mastery of calming techniques, attention switching, and stress-coping strategies), empathy (ability to understand and respond to others' emotional states), socialization (ability to use emotional information for effective interaction), and emotional stress resistance (ability to adapt, regulate emotional states, overcome difficulties, and maintain productive activity under challenging circumstances). Special attention is given to creating emotionally safe educational environments as a fundamental condition for EI development.

**Keywords:** emotional intelligence; primary school students; educational risks; emotional self-awareness; emotional self-regulation; empathy; socialization; stress resistance; safe educational environment; social and emotional learning.

## REFERENCES

1. Basiuk, N. A. (2024). *Emotsiyni intelekt i psykhychne zdorovia uchashnykiv osvitnoho protsesu* [Emotional intelligence and mental health of educational process participants]. Zhytomyr. URL: <https://tinyurl.com/baak6fbn> [in Ukrainian].
2. Ivantanych, V. I. (2018). Osoblyvosti rozvytku stresostiikosti u shkoliariv [Features of stress resistance development in schoolchildren]. *Pravnychy i visnyk Universytetu «KROK»*, 33, 194–201. <https://tinyurl.com/3tnsep7a> [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia “Nova ukrainska shkola” [Concept “New Ukrainian School”]. (2016, October 27). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://tinyurl.com/yh7utzzd> [in Ukrainian].
4. Kotyk, T. M. (2020). *Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvannia emotsiinoho intelektu v uchniv pochatkovoї shkoly* [New Ukrainian school: Theory and practice of forming emotional intelligence in primary school students]. Aston. <https://tinyurl.com/5myxn6hr> [in Ukrainian].
5. Kovalchuk, O. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib rozvytku osobystosti molodshoho shkoliara [Social-emotional learning as a means of developing the personality of a primary school student]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 48–54. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7> [in Ukrainian].
6. Kravets, L. M., Ryhel, O. V., & Prokopiv, L. Ya. (2025). Formuvannia stresostiikosti uchashnykiv osvitnoho protsesu v umovakh osvity kriz [Formation of stress resistance of educational process participants in conditions of educational crises]. *Akademichni vizii*, 47, 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17155921> [in Ukrainian].
7. Melnyk, O. M. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Development of emotional intelligence of primary school students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalno-osvitnii shkolakh*, 73(1), 128–133. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.24> [in Ukrainian].
8. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia u pochatkovii shkoli u 2025/2026 n.r. [Methodological recommendations for teaching in primary school in 2025/2026 academic year]. (2025). MON Ukrainy. <https://tinyurl.com/3xerh3j7> [in Ukrainian].
9. Odarchuk, N. A., & Khmelova, I. I. (2024). Naukovi aktualitety rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Scientific actualities of emotional intelligence development in primary school students]. *Akademichni studii. Seriiia “Pedahohika”*, 3, 68–73. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11> [in Ukrainian].
10. Pidhurska, V., & Holubovska, L. (2024). Rozvytok emotsiinoho intelektu zdobuvachiv osvity na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Development of emotional intelligence of students in language and literature educational area lessons]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 72(3), 269–275. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-40> [in Ukrainian].
11. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 “Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 “On approval of the State Standard of Primary Education”]. (2018, February 21). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://tinyurl.com/mu24b54j> [in Ukrainian].

12. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. (2017, September 5). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 2017(38–39), st. 380. <https://tinyurl.com/3ftuf332> [in Ukrainian].
13. Zobenko, N. A. (2023). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku emotsiinoho intelektu uchniv v osvitnomu protsesi suchasnoi pochatkovoї shkoly [Psychological and pedagogical conditions for the development of students’ emotional intelligence in the educational process of modern primary school]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2(209), 99–107. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107) [in Ukrainian].
14. Anggraini, I. U., & Habiby, W. N. (2024). Emotional Intelligence of Elementary School Age Children in Low and High Classes. *Didaktika Tauhidi: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 11(1), 1–16. DOI : <https://doi.org/10.30997/dt.v11i1.12672> [in Ukrainian].
15. Future of Education and Skills 2030/2040. (n.d.). *OECD*. URL: <https://tinyurl.com/mr7sdwfc> [in Ukrainian].
16. Inga, M. A. O., Vergaray, M., Jénica, M., Cuadros, M.,... Masías, E. (2021). Emotional Intelligence in Elementary School Students. Theoretical Review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 3817–3828. URL: <https://tinyurl.com/343wuz8n>
17. Luque González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Laudańska-Krzemińska, I., Antypas, K., & Muller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14(3), 29–37. DOI: <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15122>
18. Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide. UNESCO. Paris, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ORWD6913>
19. Oktaviani, M., Dwijulianto, A., Istiqoma, A. P., Saefullah, D. R., Sagita, F., Nabel, M., & Devi, S. K. (2023). Parenting and children’s emotional development. *International Journal of Business, Law, and Education*, 4(1), 47–53. DOI: <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i1.100>
20. Solih, M., Ahmed, N., Moosa, V., Shareefa, M. & Wider, W. (2024). Research Trends and Patterns on Emotional Intelligence in Education: A Bibliometric and Knowledge Mapping During 2012–2021. *Open Education Studies*, 6(1), 20240025. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0025>

Матеріали надійшли до редакції  
23.09.2025 р.