

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-100-109

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, літератури,
культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko.yi@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0938-9588>

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ШКОЛЯРІВ
НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ**

Обрана проблема відповідає дисциплінарній природі уроків літератури, проте потребує вироблення спеціальних підходів для свого вирішення. Провідною метою дослідження є встановити основні стратегічні напрямки формування емоційного інтелекту засобами української літератури, окреслити види діяльності, підпорядковані цьому процесу, визначити їх особливості та можливу ефективність. З допомогою методів теоретичного узагальнення та дидактичного моделювання встановлено, що сюди входять: максимальна активізація принципу емоційності, традиційного для методики навчання літератури; поглиблений аналіз психоемоційних станів образів-персонажів; виявлення пафосу художнього твору як провідної внутрішньої настанови письменника, його емоційної спрямованості, яка підсилює ідейний зміст художнього тексту.

Ключові слова: емоційний інтелект, уроки літератури, принцип емоційності, образи персонажів, афективна сфера, пафос, навчальні ситуації.

Постановка проблеми. Порівняно з іншими навчальними дисциплінами, вивчення словесності має підвищений емоційний заряд. Це зумовлено тим, що художня література – продукт психологічної діяльності письменника, у якій когнітивні та афективні функції завжди співдіють. Використовуючи принцип емоційності, не раз окреслений в методико-літературних джерелах як базовий для організації навчального процесу, учитель-словесник формує передумови для постановки ширшого педагогічного завдання – розвитку в школярів емоційного інтелекту, тобто глибокого розуміння емоційних процесів як в інших людей, так і власних. Адже література може певною мірою надавати учням знання й уміння, які належать до сфери психології в цілому й емоційного інтелекту зокрема, сприяти розвитку емоційної грамотності. Здійснити перехід від застосування принципу емоційності до формування емоційного інтелекту – одна із важливих дидактичних проблем, вирішення якої необхідне для загального розвитку школярів.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Питання становлення емоційного інтелекту в школярів на уроках літератури та інших лінгвістичних дисциплін було поставлено неодноразово науковцями й учителями-практиками (С. Безрукова, К. Борисенко, Н. Затока, О. Іваненко, Т. Козиряцька, Л. Островська, Л. Рудніченко, Т. Рудюк, О. Шуневич та ін.). Відбувається пошук практичних власне дисциплінарних механізмів розв'язання проблеми. Основні акценти зроблені на спеціальному аналізі образів-персонажів та дидактичних засобах підвищення емоційного фону заняття. «Утім не існує єдиного підходу до визначення структурних компонентів емоційного інтелекту» [6, с. 69], а також чіткого розуміння ролі всіх художніх елементів тексту у вирішенні завдання.

Мета статті. Провідною метою дослідження є встановити основні стратегічні напрямки формування емоційного інтелекту засобами української літератури, окреслити види діяльності, підпорядковані цьому процесу, визначити їх особливості та можливу ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першу чергу слід виробити загальний план роботи, куди, на наш погляд, повинні входити декілька наскрізних завдань, зокрема:

1. Підтримка високого емоційного фону уроків із української літератури, що має забезпечувати основу для інтелектуального освоєння школярами проблеми емоційності людини.

2. Аналіз емоційних процесів, які відбуваються у внутрішньому світі образів-персонажів, засобів їх художнього вираження – головний спосіб поповнення відповідних знань школярів, необхідних для «розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей» [5, с. 23].

3. Дослідження пафосу літературних творів як невід'ємного емоційного складника художньої концепції.

Реалізація принципу емоційності

Учителю необхідно враховувати, що «емоційному розуму властива асоціативна логіка; він сприймає елементи, які символізують реальність чи викликають спогад про неї, нарівні з реальністю. Ось чому порівняння, метафори та образи безпосередньо звернені до емоційного розуму, так само як і мистецтво – романи, фільми, поезія, пісні, театр, опера» [2, с. 297]. Тому на уроці літератури важливо підтримувати високий емоційний фон, пробуджуючи в учнів образне мислення і викликаючи в них різноманітні асоціації та відгуки на текст. Поруч із літературознавчим аналізом корисними стають вправи, що стимулюють відтворювальну уяву (ефекти голограми). Це читання мовчки і вголос, зокрема в ролях, різноманітні інсценізації, театралізовані постановки (шкільний театр), зіставлення фрагментів літературного твору з ілюстраціями до них чи іншими творами живопису, створення музичного супроводу під час декламації, використання усного малювання, переказування, здійснення театральних постановок тощо. Крім того, учні мають навчитися фіксувати свої емоційні реакції на текст (його первинне внутрішнє сприйняття), констатувати й аналізувати їх, пояснювати причини (що схвилювало й чому?). Поглиблення образних асоціацій, візуалізація – шлях до пробудження емоційності. Учитель ставить питання:

Як ти це уявляєш?

Яким воно перед тобою постає?

Що нагадує?

Із чим асоціюється?

Як би ти описав?

Такі запитання слід використовувати під час опрацювання художніх сцен, які мають важливе значення в літературному творі. Наприклад, вивчаючи риси неоромантизму, зокрема неоміфологізм, в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» розглядаємо епізоди, де автор художньо оприявнює образи міфологічних персонажів (Щезника, Чугайстра, Нявку, Бога, Арідника). Названа діяльність забезпечує персоналізацію зображеного в бік дитини, усвідомлення нею власного сприймання. Відбувається посилення особистісно зорієнтованого виміру навчального процесу: учень окреслює свій асоціативний ряд, емоційну реакцію на нього, судження оцінного характеру, що саме по собі збільшує емоційну тональність уроку. У такий спосіб виникає простір для самоствердження дитини, яке завжди має сильний почуттєвий супровід. Момент вираження учнем свого ставлення до зображеного, думок із приводу прочитаного одержує емоційне забарвлення, стимулює певне внутрішнє збудження.

Це можна пояснити й тим, що емоційний інтелект завжди пов'язаний з раціональним мисленням людини. Певний набір думок породжує відповідні емоційні стани. Учні, озвучуючи свої роздуми з приводу прочитаного, обов'язково надають їм

емоційного забарвлення. Учитель повинен культивувати проблемне навчання, екзистенційно-діалогічний принцип вивчення мистецтва слова. «Уміння поставити питання до тексту і знайти в ньому відповідь – центральне завдання літературної освіти. Це запитання має стосуватися твору і водночас бути важливим для самої дитини, розвивати її здібності, духовність, естетизм» [7, с. 240]. У такий спосіб два типи інтелекту (раціональний та емоційний) реалізують себе у спарингу, будучи тісно зрощеними. Тому уроки української літератури мають стати простором глибоких роздумів, які стимулюють внутрішнє збудження дитини, її психологічне напруження, а в результаті вираження як когнітивних, так і афективних сторін психіки. Школярі повинні схвалювати або засуджувати персонажів, давати їм морально-етичні оцінки, пропонувати способи вирішення проблем, характеризувати світоглядну спрямованість тексту, філософський зміст зображеного. Якщо заняття з літератури перетворити на систему проблемних ситуацій, то їх водночас можна назвати й емоційними, адже висловлена думка здобуває забарвлення того внутрішнього стану дитини, який вона пробудила. Інтелектуальні суперечності, які переживає учень в процесі оцінювання, зіставлення, висловлення припущень, проведення дискусії, не можуть бути емоційно нейтральними. Навпаки, їх створення треба вважати одним зі способів активізації емоційного начала дітей. «Учні сполучають розумову працю з індивідуальними переживаннями та уявою» [7, с. 245].

Також це відбувається, якщо існують точки дотику між читацьким та життєвим досвідом школяра. «Необхідною умовою розвитку емоційного інтелекту є занурення учнів у реальні життєві ситуації, актуалізація їхнього суб'єктивного досвіду» [8, 5]. Учні цілком здатні проводити аналогії між прочитаним і побаченим навколо. Корисно ставити запитання:

Чи зустрічалися ви із ситуаціями, подібними до змалюваної? Коли і як?

Що спільного, а що відмінного між ними?

Що є найважливішим в обох випадках?

Як повели себе герої твору, а як реальні люди?

Як ви до цього ставитеся?

Чи погоджуєтеся ви з оцінками своїх товаришів?

Виникає зв'язок із яскравими сторінками минулого дитини, активізація спогадів про які завжди відбувається в певному емоційному ключі.

Отже, принцип емоційності як невід'ємний спосіб організації навчального процесу на уроках літератури набуває значення лише за умови активізації як афективних, так і когнітивних сторін внутрішнього світу школярів. Разом із тим саме він є відправною точкою для формування емоційного інтелекту як вищого етапу в самопізнанні дитини.

Дослідження емоційних станів образів-персонажів

Названий вид діяльності не може обійтися без «надання і засвоєння ... інформації про внутрішній світ людини і місце емоцій та почуттів у ньому» [3, с. 54]. Тому окреме місце в процесі опрацювання літературних творів на уроках мають стати спостереження емоційних переживань образів-персонажів, їх оцінка, визначення причин та наслідків (більш детально про це можна прочитати за покликанням [1]). Ці переживання умовно можна поділити на дві групи: позитивні та негативні. На думку Д. Ґоулмана, до першої слід зарахувати радість, щастя, оптимізм, доброту, емпатію, ширість, любов, довіру, симпатію, відданість, закоханість, насолоду, задоволеність, блаженство, захоплення, гордість, захват, втіху, ейфорію та ін. До другої – злість, гнів, лють, образу, обурення, досаду, ненависть, жаль, песимізм, жорстоке ставлення, сум, страх, переляк, жах, агресивність, депресію, байдужість, горе, печаль, похмурість, зневіру, відчай, тривогу, паніку, каяття, презирство, погорду, зневагу, відразу, неприязнь тощо.

Названі внутрішні стани виявляють себе у відповідних настроях, вивчення яких на уроці повинно стати елементом психологічної характеристики персонажів. Їх також

можна групувати за позитивністю чи негативністю і, виходячи із цього, усвідомлювати загальну внутрішню спрямованість літературних героїв, їх світосприймання в цілому, де емоційний фон виконує одну з базових функцій. При цьому в поле зору повинні потрапляти:

1. Сталі (довготривалі) емоційні стани (наприклад, переживання горя від розлуки з рідною землею й близькими людьми в новелі В. Стефаніка «Камінний хрест»; саме горе зумовлює тут всі поведінкові прояви під час сцени прощання перед еміграцією: сльози, особливості виконання танців, співів, підвищену емоційність діалогів і монологів тощо).

2. Окремі емоційні мікрореакції персонажів на те, що відбувається поруч. Вони пов'язані з оцінками судженнями, ствердженням чи запереченням чогось і виражені вчинками, репліками, мімікою, рухами й жестами.

Як правило, герої виявляють емоційні реакції тоді, коли вони переживають психологічний конфлікт, перебувають в екстремальній ситуації, реагують на важливі події в житті.

В усіх випадках продуктивними є запитання, які доцільно вмонтовувати в обговорення образів-персонажів в конкретних ситуаціях. Завжди варто звертатися до класу:

Що персонаж відчуває в цей момент?

У чому полягають його переживання?

Під час вивчення більшості літературних героїв названі запитання приведуть учнів до оцінки емоційного стану, адже на уроках досить часто відбувається осмислення вчинків персонажів, зумовлених і супроводжуваних певним настроєм.

За твердженням психологів, прояв емоційності може як передувати когнітивній функції, так і бути її продовженням. «Існують два шляхи виникнення емоцій – швидкий і повільний, один через безпосереднє сприйняття, другий через осмислення» [2, с. 496]. Це впливає на модель внутрішньої характеристики персонажа: в одних випадках спочатку треба давати оцінку емоційному стану героя, а потім розглядати його поведінку та роздуми над життєвими ситуаціями, явищами дійсності, в інших, навпаки, рухатися від думок до почуттів, спричинених цими думками.

Перший випадок можна проілюструвати образом Мартина Борулі з однойменної комедії Івана Карпенка-Карого. Саме почуття образи (Красовський назвав Мартина бидлом, а його сина – телям) спричинило постановку наскрізної мети героя – одержати дворянство й відповідні, часто нерозумні дії, переосмислення героєм свого соціального статусу й прагнення його змінити.

Другим, протилежним, прикладом слід назвати ситуацію в повісті-поемі О. Туряньського «Поза межами болю», де критичне переосмислення соціальної дійсності, визначення причин і наслідків війни, її справжніх призвідців і жертв, породжує трагічні переживання героїв – простих солдатів, приречених на смерть, але здатних зберегти в собі людське начало, не скотитися до рівня тваринного існування.

Проте в кожному разі учителю треба оперувати поняттями на позначення емоційних станів персонажів. Це формує в учнів розуміння, що емоційність – невід'ємна частина характеристики як літературних героїв, так людей в цілому. Наприклад:

Що накликало гнів деяких богів на троянців? («Енеїда» І. Котляревського)

Як Мокій виявляє свою любов до української мови? («Мина Мазайло» М. Куліша)

Що викликає захоплення в малого Сашка? («Зачарована Десна» О. Довженка)

У чому полягає щире ставлення Івана Іскри до Марусі? («Маруся Чурай» Л. Костенко)

В усіх названих випадках мова йде про експресивність як спосіб презентації емоцій, що значною мірою надає художньої виразності і літературним героям, і художнім текстам в цілому. Доцільно говорити з учнями як про одиничні вияви емоційних станів (наприклад, героїв в окремих епізодах, взаємозв'язках із зовнішнім середовищем), так і про емоційну настроєвість (тональність), якій підпорядковано

ввесь текст і яка поруч із ідейним наповненням формує ключовий лейтмотив, супроводжуючи авторські думки, тематичне розгортання, семантичну спрямованість.

Цінним матеріалом для осмислення емоційних станів персонажів є конфліктні ситуації, змальовані в літературних творах. У деяких випадках вони відбуваються досить бурхливо, як це видно із сімейних сварок в повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» чи в бійці між Іваном та Юрою в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Учні, виконуючи роль своєрідних посередників, здобувають первинну емоційну грамотність. Для цього вони визначають першопричини зображених конфліктів, думки й почуття, які переповнюють героїв. Особливо цінними для розгляду є стани емоційної «засліпленості», коли персонажі не можуть раціонально вирішити суперечку, а також наслідки, спричинені нею. Школярі пропонують шляхи розв'язання конфліктів, стаючи на різні позиції та виходячи з емоційного стану кожного героя. Для цього вони відповідають на питання:

Чому конфліктують герої?

Які саме негативні емоції їх переповнюють?

Як можна описати ці емоції?

Як вони виявляють себе в мові персонажів, їх поведінці, портретній характеристиці?

Чи наносять герої образи один одному? Які саме?

Що є причиною конфлікту?

Як бачать конфлікт та його причини персонажі? У чому полягає їх точка зору?

Хто з них правий, а хто – ні? Чому?

Які шляхи (способи) вирішення конфлікту можна запропонувати кожному з героїв?

Що б могло позитивно вплинути на їх внутрішній стан, зменшило емоційну напругу, агресивність? Чому?

Як ви уявляєте власну розмову з кожним із героїв з приводу їхньої участі в конфлікті?

Що б ви їм порадили?

У такий спосіб учні не тільки аналізують літературний твір, але й виконують роль своєрідних-наставників, які намагаються осмислити внутрішні стани персонажів, а також допомогти їм у вирішенні конфлікту. На уроці можлива варіативність суджень дітей, особливо щодо способів вирішення проблем і зменшення емоційної напруги між персонажами. Виникає простір для прийняття колективних рішень (там, де це можливо). Учні набувають емоційної грамотності та соціальних навичок, які можна переносити з уроку літератури в повсякденне життя. «Аналізуючи моральні дилеми персонажів, учні вчаться приймати складні емоційні рішення, які стосуються етики, взаєморозуміння та співчуття. У таких умовах розвивається їх здатність до емпатії – уміння співпереживати іншій людині, зрозуміти її почуття та мотиви» [4].

Крім суто конфліктних зон, до уваги слід брати й інші моменти взаємодії персонажів. Спостереження показують, що більшість міжобразних контактів мають певне емоційне забарвлення, яке також варто аналізувати в процесі вивчення літературних творів. Підвищеною емоційною напругою позначені зустріч Катерини з офіцером-москалем в поемі Т. Шевченка, спілкування Чіпки з судовими чиновниками-корупціонерами в романі П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», втеча Алі й Фатьми від переслідувачів в новелі М. Коцюбинського «На камені». Проте, якщо емоційні переживання героїв і не дуже високі, їх все рівно необхідно розглядати на уроці, включаючи до загальної характеристики. В аналогічному ключі слід говорити й про зустріч персонажів із явищами неординарного порядку. Наприклад, у творах романтичного та неоромантичного напрямків частими є контакт образів людей із міфологічними персонажами: Лукаша й Мавки в драмі-феєрії Л. Українки «Лісова пісня», Івана й Чугайстра в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», Мойсея з Азазелем в поемі І. Франка «Мойсей». У кожному випадку є певне емоційне

забарвлення, а інколи й емоційний вибух. Тут присутні стани здивування, захоплення, радості чи смутку, переляку, страху тощо.

При цьому назви емоційних станів коригують дослідницьку діяльність вчителя та учнів. Кожному емоційному стану, який визначає поведінкові прояви персонажів, доречно присвячувати окремі навчальні ситуації на уроці. Наприклад, у процесі вивчення акварелі М. Коцюбинського «На камені» доцільно розгорнути такі з них:

Навчальна ситуація (1) – закоханість – стосунки Фатьми та Алі, їх спільна втеча.

НС (2) – сум, жаль, туга, огида – стан самотності Фатьми в чужому для неї селищі з нелюбим чоловіком, спогади про рідне село, неприязнь до Мемета, що також підштовхнуло до втечі.

НС (3) – гнів, образа, лють, ненависть – стан татар під час боротьби за воду, а також Мемета в момент, коли він дізнався про втечу дружини, головний мотив гонитви за втікачами, розправа над Алі.

Такий підхід дозволяє розкрити психологізм як одну з визначальних рис творчості М. Коцюбинського, яку помітно й у названій новелі, і в цілому ряді інших художніх творів, для яких опрацювання емоційних станів персонажів – основний напрямок в освоєнні учнями художньої концепції літературного матеріалу.

Звичайно, не тільки емоційний розум зумовлює психологію героя. Поруч завжди наявне й раціональне мислення. Їхні перетини часто утворюють внутрішні конфлікти, які переживають персонажі і які часто визначають концептуальну сутність образів. Раціональність зумовлює вибір Лукаша із драми-феєрії Л. Українки «Лісова пісня»: герой стає прагматичним, визнає вищість матеріального над духовним і врешті-решт відмовляється від власних почуттів до Мавки, що й стає для нього головною трагедією. Герої новели В. Стефаніка «Камінний хрест» цілком раціонально усвідомлюють, що рідна земля їх не прогодує й тому треба їхати до Канади. Проте внутрішній зв'язок із рідним краєм породжує бурю емоцій, яка вихлюпується під час прощального обіду з односельцями. Прикладів, де суперечність між емоційним та раціональним початками формує художню концепцію твору достатньо багато. Учитель-словесник повинен враховувати цю особливість і організовувати дослідницьку діяльність учнів таким чином, щоб названий конфлікт опинявся в центрі уваги на уроці літератури. Школярам слід пропонувати проблемні запитання, які націлюють оцінювати персонажів на основі взаємодії когнітивної та афективної сторін психіки.

Чому Лукаш погоджується на аргументи матері й одружується на Килині? Чим йому довелося пожертвувати? До чого це призвело? («Лісова пісня» Л. Українки)

Що спричинило виїзд героїв за кордон у новелі В. Стефаніка «Камінний хрест»? Як вони дивляться на проблему землі? Чим можна пояснити вибух емоцій у сцені прощання з односельцями?

Головний герой новели М. Хвильового «Я (Романтика)» вбиває рідну матір. Що зумовило цей вчинок? Чи володіє він синівською любов'ю до матері? Чому, на ваш погляд, політична ідея перемогла любов?

Такі запитання дозволяють розглянути внутрішні конфлікти персонажів – головний об'єкт зображення для названих письменників. Вони допомагають учням збагнути, як когнітивна сфера аналізованих образів зумовлює їх емоційний стан. У названих творах герої спочатку приймають рішення, потім письменник зображує емоційні наслідки. Проте в деяких літературних творах помітно й протилежний спосіб відображення, де саме емоційний стан – основа для подальших розумових дій. Наприклад, невдоволення Мелашки емоційною атмосферою, що панує вдома, зумовлює її рішення залишитися в Києві («Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького), емоційна травма Катерини після зустрічі з офіцером-москалем, коли той її відкинув разом із дитиною, штовхає героїню втопитися («Катерина» Т. Шевченка). В обох випадках саме емоційне начало має продовження в розумових діях (рішеннях). Таку послідовність треба враховувати під час опрацювання на уроці персонажів цієї категорії.

Яка емоційна атмосфера панувала в сім'ї Кайдашів? Які переживання переповнювали Мелашку? Як це вплинуло на її роздуми та поведінку в Києві?

Опишіть емоційний стан Катерини після зустрічі з офіцером-москалем. До якого рішення це підштовхнуло героїню?

Отже, емоційний феномен персонажа часто перебуває в центрі зображення. Саме виходячи з нього, учителю-словеснику та учням доводиться розглядати всю наступну авторську характеристику образу. Випадків, де раціональність домінує над емоційністю у внутрішньому світі героя, в українській літературі не так уже й багато. Тут привертають увагу образи Грицька з роману П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», який цілком прагматично вирішив свої матеріальні потреби, знайшовши вигідні заробітки, Шахеризади із новели В. Винниченка «Момент», який оцінюючи біологічні процеси в природі, будує на цьому свою любовну пригоду, головного героя з новели М. Хвильового «Я (Романтика)», засліпленого ідеєю загірної комуні, яка його емоційно спустошує й веде до вбивства рідної матері.

Тому вибудовуючи модель вивчення персонажа, учителю завжди слід враховувати співвідношення емоційного та раціонального в літературному герої. З цієї позиції учні можуть вирішувати проблему, що в конкретному образі є первинним і зумовлює всі його прояви. Доречно також на цій основі здійснювати порівняльні характеристики, обираючи персонажів із різними психологічними домінантами. Треба визнати, що перевага жодного начала не гарантує позитивних наслідків, проте в плані психологічної освіти кожне з них варте ретельного розгляду.

Визначення пафосу літературного твору

Важливим моментом у розвитку емоційного інтелекту школярів є усвідомлення пафосу, який визначає основну емоційну спрямованість і тональність художнього тексту. Він виражає ставлення письменника до написаного, внутрішню пристрасть, із якою автор створює художню картину світу, супроводжує провідну ідею тексту, будучи її емоційним забарвленням. Отже, виводячи школярів на узагальнене розуміння літературного матеріалу, учитель словесник має об'єднати визначення провідної ідеї (раціональне начало) та пафосу (емоційний еквівалент).

Літературознавці називають декілька типів пафосу, кожному з яких слід підібрати відповідник серед емоційних станів людини:

Героїчний: *захват, гордість, оптимізм, радість.*

Романтичний: *мрійність, закоханість, зачарованість.*

Драматичний: *емоційна напруженість, похмурість, тривога.*

Трагічний: *похмурість, жах, горе, печаль, тривога.*

Сатиричний: *уїдливість, глузливість, злість, презирство, ненависть.*

Гумористичний: *щирість, добре ставлення.*

Сентиментальний: *розчуленість, співпереживання, сум, печаль.*

Типи пафосу часто визначають стильові та жанрові різновиди художнього матеріалу. З метою формування емоційного інтелекту школярів, учитель-словесник повинен включати інформацію про пафос як емоційний складник тексту, ознайомлюючи дітей з теорією стилів та жанрів.

Проте основний вид роботи на цьому етапі – визначення емоційного наповнення літературного матеріалу в цілому. Використовуючи систему понять на позначення емоційних станів людини (подані вище) школярі можуть узагальнювати свої знання про текст, говорячи, які із цих станів наявні в літературному джерелі, у яких художніх точках і з якою метою автор їх задіює, які з них є визначальними, тобто формують провідний пафос твору. Це слід поєднувати з окресленням ідеї художнього тексту на етапі систематизації знань. Зважаючи на те, що такий вид роботи має підвищену складність для школярів, словесник пропонує варіанти визначення ідейного змісту, підкріплюючи описом емоційних станів, які домінують у творі. Наприклад:

Виберіть один із найбільш вдалих варіантів визначення ідеї та пафосу роману І. Багряного «Тигролови»:

Сталінізм – одна з найбільш трагічних сторінок в історії українського народу. Репресивній системі Радянського Союзу можуть протистояти лише героїчні особистості, якими є Григорій Многогрішний та члени родини Сірків.

Українці навіть у далеких краях та під тиском репресій не втрачають свій національний дух, залишаються оптимістами й сильними натурами. Вони не знають песимізму та відчаю, а утверджують свою волю навіть в екстремальних умовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування емоційного інтелекту на уроках словесності – це багатоскладний процес, зумовлений художніми властивостями літературного матеріалу та дидактичними можливостями уроку словесності. Важливим моментом є підтримання високого емоційного фону кожного заняття. Для цього є ряд можливостей: активізація образного та асоціативного мислення школярів, їх художньої уяви, фіксація власних емоційних станів, викликаних літературним матеріалом, використання елементів особистісно зорієнтованого навчання, екзистенційно-діалогічного способу викладання. За таких умов раціональне мислення школярів взаємодіє з емоційними станами, що на уроках літератури є педагогічною нормою.

Важливим моментом у формуванні знань про емоційні стани й властивості є робота з образами-персонажами та пафосом літературного твору – суттєвим джерелом відповідної інформації. У процесі дослідницької діяльності школярі виявляють як когнітивні, так і афективні особливості внутрішнього світу літературних героїв (у проєкції – людини), серед яких є тривалі, що визначають поведінку персонажів протягом всього твору, а також миттєві емоційні мікрореакції. Формуючи модель вивчення персонажів, учитель-словесник має передбачити місце й способи оцінки емоційних станів, які дозволяють учням збагнути характери та поведінку персонажів, наскрізні лінії їх самовираження та самоствердження. Для цього слід звернути увагу на конфліктні зони тексту, де часто відбуваються емоційні «вибухи», зв'язок між когнітивною та афективною сферами персонажів, причинно-наслідкові проєкції, що йдуть від психології героя до його поведінки. Орієнтуючись на такі підходи, можна організовувати спеціальні навчальні ситуації, під час яких учитель формує емоційний інтелект школярів, постійно оперуючи значною кількістю понять на позначення емоційних станів людини. Названі поняття, запозичені зі сфери психології, стають призмами для спеціальної оцінки образів-персонажів, допомагають опанувати відповідні художні грані літературного матеріалу.

Окреслення різних типів пафосу (емоційної спрямованості тексту) – один зі шляхів до усвідомлення жанрової та стильової специфіки творів. Без їх осмислення неможливе узагальнення й систематизація знань про літературний текст як художню цілісність, ключову авторську настанову, що пронизує всю структуру зображеного. Усвідомлення ідейного змісту літературного матеріалу має відбуватися в поєднанні з його емоційною спрямованістю (пафосом). Саме так слід здійснювати узагальнення та систематизація знань про літературний матеріал.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2015. 216 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2023. 512 с.
3. Єресько О. Розвиток емоційного інтелекту як педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2021. № 3. С. 51–57.
4. Затока Н. Емоційний інтелект через призму зарубіжної літератури: методи та практики розвитку емоційної компетентності учнів у контексті мистецької освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-emotsiinyi-intelekt-cherez-pryzmu-zarubizhnoi-literatury-metody-ta-praktyky-rozvytku-emotsiinoi-kompetentnosti-uchniv-u-konteksti-mystetskoj-955467.html> (дата звернення: 30.04.2026).

5. Носенко Є. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 9. С. 22–27.
6. Рудюк Т. В. Емоційний інтелект на заняттях сучасної української літературної мови з лінгвістичним аналізом. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83. Т. 1. С. 67–69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.12>
7. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
8. Шуневич О. Розвиток емоційного інтелекту учнів: лінгводидактичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 2–6.

References

1. Bondarenko, Yu. (2015). Vyvchennia obraziv-personazhiv literaturnoho tvoriv v shkoli: teoriia i praktykum [Studying the characters of a literary work at school: theory and practice]. Nizhyn: NDU imeni M. Hoholia [in Ukrainian].
2. Houlman, D. (2023). Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].
3. Yeresko, O. (2021). Rozvytok emotsiinoho intelektu yak pedahohichna problema [Development of emotional intelligence as a pedagogical problem]. *Ridna shkola – Native school*, 3, 51–57 [in Ukrainian].
4. Zatoka, N. Emotsiinyi intelekt cherez pryzmu zarubizhnoi literatury: metody ta praktyky rozvytku emotsiinoi kompetentnosti uchniv u konteksti mystetskoï osvity [Emotional intelligence through the prism of foreign literature: methods and practices for developing students' emotional competence in the context of art education]. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-emotsiinyi-intelekt-cherez-pryzmu-zarubizhnoi-literatury-metody-ta-praktyky-rozvytku-emotsiinoi-kompetentnosti-uchniv-u-konteksti-mystetskoï-o-955467.html> (data zvernenna: 30.04.2026) [in Ukrainian].
5. Nosenko, Ye. L. & Kovryha, N. V. (2008). Emotsiinyi intelekt yak intehralna osobystisna vlastyvist [Emotional intelligence as an integral personality trait]. *Praktychna psykhohohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 9, 22–27 [in Ukrainian].
6. Rudiuk, T. V. (2025). Emotsiinyi intelekt na zaniattiakh suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy z lnhvistychnym analizom [Emotional intelligence in modern Ukrainian literary language classes with linguistic analysis]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 83, 1, 67–69. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.12> [in Ukrainian].
7. Tokman, L. (2012). Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli [Methodology of teaching Ukrainian literature in high school]. Kyiv: VTs "Akademiiia" [in Ukrainian].
8. Shunevych, O. (2016). Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv: lnhvodydaktychnyi aspekt [Development of students' emotional intelligence: linguodidactic aspect]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 2-6 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature,
Culturology and Journalism,
Nizhyn Mykola Gogol State University
bondarenko.yi@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0938-9588>

FORMATION OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE DURING LITERATURE CLASSES

Relevance of the study. The selected problem corresponds to the disciplinary nature of literature lessons, but requires the development of special approaches to its solution.

Main objective of the study. The main goal of the study is to establish the main strategic directions of the formation of emotional intelligence through the means of Ukrainian literature, to outline the types of activities subordinate to this process, to determine their features and possible effectiveness.

Methodology. Using the methods of theoretical generalization and didactic modeling, it was established that this includes: maximum activation of the principle of emotionality, traditional for the methodology of teaching literature; in-depth analysis of the psycho-emotional states of the characters; identification of the pathos of the work of art as the leading internal guideline of the writer, his emotional orientation, which enhances the ideological content of the literary text.

Results, findings and conclusions. The study proposes practical types of activities that help implement each of these directions. In particular, the principle of emotionality presupposes that during lessons, the teacher stimulates students' figurative and associative thinking and their reproductive imagination. In the course of such work, the role of the affective domain in mastering literary material increases, in part through students' emotional responses to the represented artistic phenomena.

A significant role in the formation of emotional intelligence is played by an in-depth analysis of literary characters using concepts that denote emotional states. Among these, particular attention should be paid to the stable emotional states that are associated with the character throughout the entire text and determine the overall direction of their behavior. Alongside these, it is necessary to consider micro-reactions that arise at specific plot points. This approach enables the creation of specialized learning situations in which the emotional sphere of literary characters becomes the focus of students' learning activity. In upper secondary school, when students' intellectual and research efforts become more complex, special emphasis is placed on determining the pathos of a literary work. This activity unfolds in parallel with the comprehension of the ideas contained in the text, which points to the interaction between the cognitive and affective domains in the creative process of the writer.

Significance. The practical significance of the study lies in expanding the understanding of the developmental possibilities of literature lessons, in deepening the connections between the methodology of teaching literature and the psychology of the educational process.

Keywords: emotional intelligence, Ukrainian and world literature classes, principle of emotionality, literary characters, affective domain, pathos, learning situations.

Отримано редколегією / Received: 29.04.2026

Прорецензовано / Revised: 10.05.2026

Опубліковано / Published: 28.05.2026